



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CRISLANDA DE OLIVEIRA SANTOS MENDES**

**“NEM TÃO NEGRA ASSIM”:** AS NARRATIVAS DE JOVENS  
ESTUDANTES SOBRE IDENTIDADE E RECONHECIMENTO

Feira de Santana

2019

**CRISLANDA DE OLIVEIRA SANTOS MENDES**

**“NEM TÃO NEGRA ASSIM”: AS NARRATIVAS DE JOVENS  
ESTUDANTES SOBRE IDENTIDADE E RECONHECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: culturas, formação e práticas pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Mirela Figueiredo Santos Iriart

Feira de Santana – BA

2019

## Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

M49 Mendes, Crislanda de Oliveira Santos  
“Nem tão negra assim”: as narrativas de jovens estudantes sobre identidade e reconhecimento / Crislanda de Oliveira Santos Mendes. – 2019.  
156 f.: il.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação Feira de Santana, 2019.

1. Identidade racial – estudantes negros. 2. Racismo. 3. Reconhecimento.  
4. Juventude negra – narrativas. 5. Preconceito racial. I. Iriart, Mirela Figueiredo Santos, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 316.647.8-057.87(=96)

Luis Ricardo Andrade da Silva - Bibliotecário - CRB-5/1790

**CRISLANDA DE OLIVEIRA SANTOS MENDES**

**“NEM TÃO NEGRA ASSIM”:** AS NARRATIVAS DE JOVENS  
**ESTUDANTES SOBRE IDENTIDADE E RECONHECIMENTO**

Projeto apresentado como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas na Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Mirela Figueiredo Santos Iriart (Orientadora)

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Ana Claudia Gomes de Souza (UNILAB)

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Carlos César Barros (UEFS)

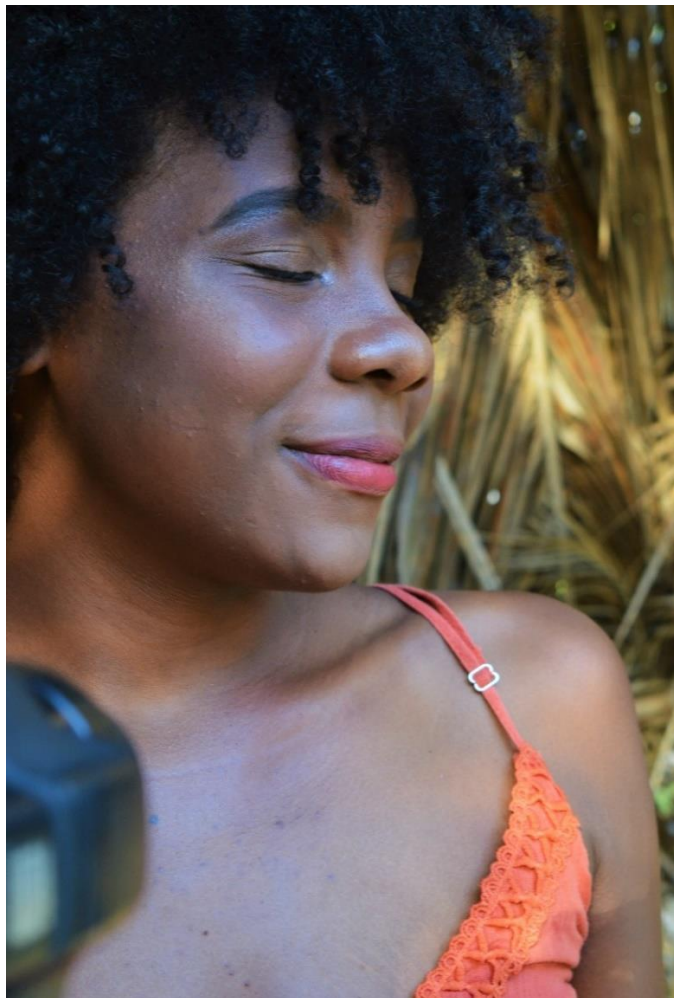
---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Sandra Nívia Soares de Oliveira (UEFS)

Feira de Santana, 28 de março de 2019

Resultado: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho as (aos) jovens participantes que dividiram comigo suas experiências de alegrias e enfrentamentos nos caminhos das afirmações identitárias e do reconhecimento.



*De hoje em diante não quero alisar meu cabelo  
Não quero!  
E vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles –  
que por evitar-nos algum dissabor  
Chamam aos negros de gente de cor  
E de que cor?  
Negra!  
E como soa lindo!  
Negra!  
E que ritmo tem?  
Negra! Negra! Negra! Negra!*

*Me gritaram - Victória Eugenia Santa Cruz, Gamarra*

## AGRADECIMENTOS

Há um provérbio Africano que diz “o conhecimento é como um jardim: se não for cultivado não pode ser colhido”. Ao longo dessa construção, muitas pessoas queridas me ajudaram, cada uma à sua maneira, a cultivar esse jardim. Mas sinto que já não cabe aqui apenas uma romantização sobre as conquistas pessoais do mestrado, o que cabe mesmo é encarar esta conquista como uma tarefa para possibilitar a ocupação desse território do saber que tem sido a universidade, colocando, antes de tudo e em primeiro lugar, a produção e a socialização de conhecimentos a favor do nosso povo, coisa que há tanto tempo nos é usurpado pelas classes dominantes.

Digo isso, pois essa conquista é coletiva e representa a força do trabalho de quem veio antes de mim. É fruto da labuta diária dos meus avós e dos meus pais, Gerson e Joseni, que mesmo sem terem a oportunidade do acesso à educação, nunca deixou de enfatizar a importância desta para nossa vida. Incentivo que sempre se expandiu aos meus irmãos, Diego e Gersinho, jovens negros que também encaram a educação como um meio para driblar as estatísticas.

Além disso, este trabalho não teria sido possível sem a ajuda e o incentivo de algumas outras importantes e preciosas pessoas que cruzaram o meu caminho durante essa trajetória, a exemplo da minha (querida) orientadora Mirela Iriart, que desde o nosso primeiro contato foi acolhedora e, com o tempo, se mostrou a amiga e parceira que a vida acadêmica me presenteou para trilhar os caminhos da pesquisa e que generosamente acolheu a mim e a Théo nessa “orientação dupla” que foi tão afetiva e efetiva. Sem você, Mirela, e toda essa sua ternura, comprometimento e paciência, esse trabalho não estaria aqui. Obrigada por essa trajetória leve.

A Robson, meu companheiro, por todo amor e suporte emocional necessários durante todo esse percurso e por me amparar em todas as angústias que esse trajeto gerou. Amo você e a bolha de amor, carinho e cuidado que você constrói todos os dias para me abrigar.

Ao meu filho Théo, que chegou de surpresa junto com a notícia da aprovação no mestrado e trilhou comigo a estrada da pesquisa, sempre me ensinando a enxergar que a graça da vida se esconde na calma que aprendo a cultivar observando a cadência com que ele descobre o mundo à sua volta.

A toda minha família, os de longe e os de perto, pela compreensão da ausência e pelo constante incentivo. Em especial, a tia Zenaide que sempre foi a segunda mãe empenhada na torcida em tudo que decido fazer.

A Ana Rita, a querida avó de Théo que o universo nos presenteou, pelo amor, amizade, incentivo constante e puxões de orelha necessários para a recuperação do fôlego.

As minhas cunhadas Lorena Peixoto e Luana Oliveira, por toda parceria, por tanto carinho, incentivo e por embarcarem comigo no lindo ensaio fotográfico registrado aqui nessa pesquisa.

A Beta Dias por todas as palavras de consolo e a Ise por sempre aparecer na janela ao chegar do trabalho, dando aquela palavrinha de incentivo.

Aos amigos que estiveram sempre presentes de todas as formas possíveis, em especial aos meus nerds Thalita e Rodrigo, por serem sempre positivos nos diálogos sobre a labuta que é estudar-pesquisar-viver. A Wendel, por todas as boas conversas e trocas energéticas e a Paloma por todas as discussões inspiradoras com as pautas do movimento negro.

A Claudson, meu companheiro de trincheira e um grande presente que esse universo me deu para trilhar a vida entre dramas e gargalhadas. Amo você, meu best.

Ao meu Mestre Yoda, Rogério, que me acompanha desde a graduação sendo um amigo e companheiro de tantos percursos. Obrigada por se tornar partícipe deste trabalho, você foi/é muito importante.



A minha turma, carinhosamente apelidada de “turma da resistência”. E não foi à toa, nossas histórias e especificidades se entrelaçaram e nos vincularam como o grupo resistente que somos. Foi bom caminhar, descobrir e conhecer com vocês, em especial a Neide, minha companheira nesse percurso sendo sempre tão acolhedora e amiga.

Ao TRACE por todas as trocas que vivenciei e continuarei vivenciando nesse grupo que está para além da pesquisa. Agradeço especialmente à Suely, amiga que desde a graduação se mostra tão empática e disponível nas trocas de saberes.

A Raphael, o ‘Tedesco’, pelo auxílio em campo e por contribuições tão potentes para discussões tão necessárias.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação, pelo empenho na construção constante do programa, em especial aos professores pelos quais nutro grande admiração, em especial aos que tive contato mais próximo: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Wellington Santos, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Marco Barzano, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Almeida, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Laranjeiras, Dr<sup>o</sup> Carlos Barros, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Ivan Faria, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Elenise Andrade, Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Malena Besnosik e Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ludmilla Cavalcante.

A professora Sandra Nívia, orientadora de tirocínio e que se tornou uma amiga querida, com quem pude compartilhar boas e inspiradoras discussões e quem me apresentou a maravilhosa turma que vivenciei o estágio. Você foi muito importante nesse percurso e agradeço aceitar estar na banca da defesa dessa pesquisa.

Aos professores Carlos Barros e Ana Claudia pela riqueza da banca de qualificação que nos provocou as reflexões necessárias para o redirecionamento dessa pesquisa e por carinhosamente aceitarem estar conosco na banca de defesa para o encerramento deste ciclo.

Ao Colégio Luiz Viana por abrir as portas da instituição e me permitir a troca de experiência que me construiu pesquisadora. A psicóloga Samille que me auxiliou nos primeiros contatos com a instituição e, em especial, ao diretor Eduardo e a coordenadora pedagógica Elaine, que estiveram sempre disponíveis e interessados.

As (os) jovens participantes que protagonizaram e abrilhantaram este estudo me permitindo conhecer as suas histórias e as suas percepções, me proporcionando a experiência mais rica e bela desse mestrado.

A CAPES pelo suporte financeiro que me permitiu a dedicação exclusiva para desenvolver essa pesquisa.

E, por fim, a todos e todas que acreditam na construção de uma sociedade onde impere a dignidade humana amparada pela justiça social.

## EPÍGRAFE

“As rosas da resistência nascem no asfalto. A gente recebe rosas, mas vamos estar com o punho cerrado falando de nossa existência contra mandos e desmandos que afetam nossas vidas”.

Marielle Franco

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar como questões raciais permeiam a vida de jovens negras(os) estudantes de um colégio estadual no município de Feira de Santana/BA, considerando seus contextos e buscando compreender como essas(es) jovens constroem as suas identidades e como elas se desenham na relação com o outro em uma dimensão dialógica. Os esforços reflexivos propostos nesta pesquisa têm caráter dialógico, contribuindo para a discussão da identidade negra e do reconhecimento construído entre jovens estudantes e a relação com a escola em que estão inseridos, com a família e com a sociedade. Por meio de grupos de discussão, entrevistas narrativas e atividades interventivas no contexto escolar, emergiram as seguintes categorias analisadas neste estudo: reconhecimento/identidade; branqueamento/estética negra e protagonismo/cotidiano escolar. O estudo aponta para uma elaboração no reconhecimento a partir das experiências dialógicas provocadas em grupo, promovendo a construção de narrativas que produziram a experiência de pertencimento.

**Palavras-chave:** Identidade; Reconhecimento; Juventude; Racismo.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate how racial issues permeate the life of young black students in a state college in the city of Feira de Santana / BA, considering their contexts and trying to understand how these young people build their identities and how they design in relation to each other in a dialogical dimension. The reflective efforts proposed in this research are dialogical, contributing to the discussion of black identity and the recognition built up among young students and the relationship with the school in which they are inserted, with the family and with society. Through discussion groups, narrative interviews and intervention activities in the school context, the following categories analyzed in this study emerged: recognition / identity; whitening / black aesthetics and protagonism / school everyday. The study points to an elaboration in the recognition from the dialogical experiences provoked in group, promoting the construction of narratives that produced the experience of belonging.

**Keywords:** Identity; recognition; youth; racism

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01.</b> Fachada do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho .....	58
<b>Figura 02.</b> Registros dos encontros dos grupos de discussão .....	65
<b>Figura 03.</b> “O poder” .....	92
<b>Figura 04.</b> “Já que é pra tombar” .....	93
<b>Figura 05.</b> Neuziane .....	94
<b>Figura 06.</b> Edinéia .....	95
<b>Figura 07.</b> Vitória .....	96
<b>Figura 08.</b> “Lacres e sorrisos” .....	97
<b>Figura 09.</b> “Beleza” .....	98
<b>Figura 10.</b> Naomy .....	99
<b>Figura 11.</b> “Friends” .....	100
<b>Figura 12.</b> Tayse .....	101
<b>Figura 13.</b> Ruth .....	102
<b>Figura 14.</b> Bruna .....	103
<b>Figura 15.</b> “Empoderamento feminino” .....	104
<b>Figura 16.</b> “Juntas” .....	105
<b>Figura 17.</b> “Tombamento” .....	106
<b>Figura 18.</b> “Tons” .....	106
<b>Figura 19.</b> Amanda .....	108
<b>Figura 20.</b> Gabriel .....	110
<b>Figura 21.</b> Juliana .....	111
<b>Figura 22.</b> Larissa .....	112
<b>Figura 23:</b> Mesa composta por convidados externos .....	116

<b>Figura 24.</b> Mesa redonda composta pelos(as) alunas(os) participantes da pesquisa.....	117
<b>Figura 25.</b> Mesa redonda composta pelas(os) alunas(os) participantes da pesquisa.....	118
<b>Figura 26</b> Apresentação de dança .....	119
<b>Figura 27.</b> Apresentação de dança .....	120
<b>Figura 28.</b> Manifesto .....	121
<b>Figura 29.</b> Apresentação cultural .....	121

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 01.</b> Caracterização dos participantes .....	64
--	----



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>1. JUVENTUDE, NEGRITUDE E IDENTIDADE NO CONTEXTO SOCIAL.....</b>	<b>26</b>
1.1 Contextualizando as juventudes .....	26
1.2 Contextualizando a juventude negra: de quem estamos falando? .....	30
1.3 O branqueamento no cenário juvenil .....	34
1.4 Juventude negra e a construção da identidade .....	38
1.5 “A geração tombamento” como estratégia de resistência .....	46
1.6 A juventude, o universo escolar e a convivência com a diferença.....	49
<b>2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>55</b>
2.1 Abordagem qualitativa .....	56
2.1.1 A escola escolhida .....	58
2.1.2 Imersão no campo: aproximando os olhares .....	60
2.1.3 Os protagonistas deste estudo .....	62
2.1.4 O desenrolar dos grupos de discussão .....	65
2.1.5 Entrevistas narrativas .....	72
2.1.6 O (Re) conhecimento da estética no ensaio fotográfico .....	73
2.1.7 Transcrevendo e analisando os dados: o método documentário de interpretação.....	74
<b>3 “NEM TÃO NEGRA ASSIM”: AS DISCUSSÕES SOBRE RECONHECIMENTO E IDENTIDADE .....</b>	<b>79</b>
3.1 “Se eu pudesse escolher, teria a pele mais clara”: reconhecimento na formação identitária .....	80
3.2 “Sou eu mesma nessa foto? Estou linda!”: os resultados do ensaio fotográfico.....	91

3.3 “A gente quer espaço para falar e ser ouvido”: o protagonismo juvenil na construção do empoderamento racial .....	113
<b>4 “MEU CABELO CONTINUARÁ NATURAL”: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>135</b>
APÊNDICE A – Calendário de execução das atividades em campo .....	136
APÊNDICE B - Detalhamento das atividades realizadas em campo .....	137
APÊNDICE C – Formulário de identificação das (os) participantes .....	142
APÊNDICE D. Sistematização das categorias emergidas dos grupos de discussão .....	143
APÊNDICE E. Autorização para deslocamento de menor .....	144
APÊNDICE F. Termo de autorização para ensaio fotográfico no espaço escolar.....	145
<b>ANEXOS .....</b>	<b>146</b>
ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	147
ANEXO B: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) .....	149
ANEXO C: Termo de autorização do uso de imagem .....	152

## INTRODUÇÃO

Ah, eu não sei bem minha cor. Até acho que sou negra, mas nem tão negra assim<sup>1</sup>. (2018)

Certa feita, contou-me uma colega que, durante uma aula na graduação, descobriu que o Machado de Assis, um dos seus escritores favoritos que conheceu ainda na infância, era negro. O fato, que na época foi percebido com um pouco de estranheza e um certo humor, foi lembrado por ela como um exemplo acerca do ocultamento sobre as características físicas de alguns nomes na história. Essa omissão intencional parte da compreensão de que, em um contexto social de preconceito racial, assumir a negritude de figuras de poder, respeito e notória inteligência não era conveniente e, assim, várias personalidades perderam os seus traços originais ao longo dos anos em que foram retratadas(os).

Apesar da população negra representar mais da metade da população total do País, ainda há uma grande invisibilidade nos meios de comunicação, causando uma ausência de referências, o que torna prejudicial a construção de uma identidade racial (GOMES, 2003). Essa falta de representatividade nos livros infantis e até na evidência de personalidades negras de influência social, serve como base para o desejo de distanciamento sobre a própria cor. “Nem tão negra assim” demarca um afastamento de quem, através do processo de branqueamento, tenta negar as suas próprias características.

O preconceito e o racismo são assuntos indesejados e facilmente configurados como um tabu (LIMA, 2011), sobretudo no nosso País que ainda sustenta o mito da democracia racial. Entretanto se faz necessário confrontar essa realidade negada por grande parte da população brasileira e reconhecer o que está nas entranhas da nossa construção social: somos racistas. Sem esse reconhecimento, perde-se o sentido de prosseguir com qualquer estudo que tencione a problemática racial no Brasil.

---

<sup>1</sup>Frase compartilhada por uma participante em um dos encontros dos grupos de discussão realizados nesta pesquisa.

Antes de qualquer consideração teórica sobre essa dissertação, ponderando sobre todos os percursos que envolveram esta pesquisa, considero importante apresentar ao leitor a minha aproximação com o objeto e onde se originam as minhas reflexões, além da influência que a minha história de vida exerce sobre a pesquisa proposta, pois acredito que o objeto de pesquisa carrega consigo traços da história e posicionamento sócio-político da pesquisadora.

Sou psicóloga e os caminhos que me levaram à profissão foi o meu interesse na observação de comportamentos e desenvolvimento humano. Desde a graduação meu foco de interesse sempre foi a área social e ainda na graduação trabalhei no setor de recursos humanos de duas empresas multinacionais e lidava diretamente com jovens na condição de aprendizes. Depois de formada fui convidada a dar aulas em uma empresa de cursos profissionalizantes voltados para jovens, além de fornecer orientação profissional para esse mesmo público.

Com isso tive a certeza de que independente da área em que eu fosse atuar, a juventude era uma categoria de interesse. Até que após minha formação esse meu interesse em observar e interagir com jovens me levou ao grupo de pesquisa em Trajetórias, Culturas e Educação (TRACE), ao qual integro. Assim, mais próxima do mundo da pesquisa, pude fazer dos meus anseios sociais, objeto de estudo.

Essa pesquisa nasce do interesse de refletir sobre as problemáticas raciais e o seu impacto na autoimagem e identidade racial de jovens negros e negras, considerando como a identidade racial desses jovens se constrói na dinâmica dialógica com outros espaços sociais, sobretudo na escola. A escolha desse recorte leva em consideração as experiências que vivenciei e me constituíram enquanto pessoa: criança negra que cresceu tentando se adequar ao padrão de beleza imposto pela sociedade, decidindo driblar os investimentos discriminatórios para se amar.

Se a construção da identidade feminina já é dura numa sociedade que nos soterra de imagens de um tipo ideal de beleza, ser mulher negra é uma luta dobrada e diária, pois inclui valorizar características socialmente negativas para se encaixar nesse

padrão do que é belo. A minha aceitação acerca das minhas características, da minha cor e da estrutura do meu cabelo começaram a surgir quando comecei a me conectar com outras mulheres negras que passaram ou passavam pelo mesmo processo que eu. Surgiu também quando comecei a ler autoras negras militantes e me sentir representada em cada escrito e cada depoimento foi fundamental para me enxergar e me perceber como uma mulher negra.

Neuza Souza Santos (1983) cita, em seu livro “tornar-se negro”, que existe um polimento em que todas as pessoas negras são induzidas a ceder ao ouvirem que precisam alisar o cabelo, tirar o boné, não falar gírias e afinar o nariz. Todo esse processo de construção crítica, além de me enxergar em mulheres negras que estavam em posição de protagonismo, me fez desenvolver amor próprio, pois me amar foi um processo coletivo libertado pelo conhecimento e pela representatividade.

Portanto é enquanto mulher negra, nesse sistema perverso, que utilizo o meu espaço de fala no campo acadêmico para me posicionar criticamente, pois enquanto existirem pessoas negras que se sentem subjugadas por serem quem são, enquanto existirem pessoas negras que não se sentem pertencentes ou valorosas por um ideal racista imposto sobre nós, pesquisas e problematizações se tornam necessárias para que possamos desconstruir os discursos preconceituosos que assolam a nossa sociedade.

A partir da revisão de literatura, utilizando as plataformas da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (Anped) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), fui percebendo a grande concentração de estudos sobre raça voltados para as práticas escolares como o trabalho de Suleiman (2014), que interliga a psicologia e as relações étnico-raciais focando na formação docente e o ensino obrigatório da cultura africana a afro-brasileira nas escolas. Estudos envolvendo a construção das identidades em crianças negras também foram levantados, como o de Oliveira (2013), que discute o fortalecimento dessas identidades através da desconstrução da imagem negativa do negro por ações afirmativas. A revisão também

possibilitou identificar o investimento em pesquisas sobre relações raciais nas escolas (CRUZ, 2014; SILVA, 2016; SOARES & SILVA, 2013).

Nesta dissertação apresentam-se os resultados de uma pesquisa realizada com jovens estudantes do ensino médio do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, buscando compreender como os processos de construção identitária, são negociadas dialogicamente entre os sujeitos, sendo atravessados pelos elementos históricos, sociais e culturais, configurando suas subjetividades. Assim, o desenvolvimento humano se dá a partir da relação entre o Eu e o Outro e essa relação é mediada pela cultura através dos processos dialógicos, possibilitando a construção do significado de mundo e sentido de si.

As histórias de vida refletem os valores e normas construídas socialmente (FIVUSH, 2008; MCLEAN et al., 2007; PASSUPATHI, 2001), por outro lado, a cultura oferece modelos através dos quais as histórias de vida e as identidades são construídas (TAYLOR, 1998; HABERMAS, 2007). No que diz respeito à construção da identidade, Hall (2001), destaca que não se trata de uma configuração pronta e acabada, mas de um processo que envolve diretamente a cultura, sendo atravessada pelos contextos em que os indivíduos estão inseridos, promovendo interações que atuam na configuração identitária.

Ao destacar os aspectos importantes na formação identitária, Hall (1990) aponta para a identidade como um processo que se desloca, construindo novos quadros de referência, ressignificando os elementos que atribuem estabilidade ao indivíduo no mundo social. Desse modo, o autor assume uma posição de afirmação acerca das identidades assumem uma forma “descentrada”, ou seja, deslocada ou fragmentada, onde se constrói e reconstrói a partir de uma narrativa aberta.

Portanto a questão central que norteia esse estudo se dá sobre como as(os) jovens negras(os) constroem, através das narrativas, os processos de identificação e percepção de si, estando esse processo diretamente relacionado à construção da identidade racial e do reconhecimento na interação com os outros sujeitos.

Além disso, outras questões emergiram e nortearam a construção dessa problemática, tais como: Como os aspectos sociais interferem na construção da identidade nos jovens estudantes? A interação dialógica com o grupo favorece o reconhecimento dos jovens ao seu grupo social? As(os) jovens negras(os) sentem-se representadas(os) pela abordagem que a escola faz acerca das questões raciais? Esse espaço contribui para a construção de uma identidade racial positiva?

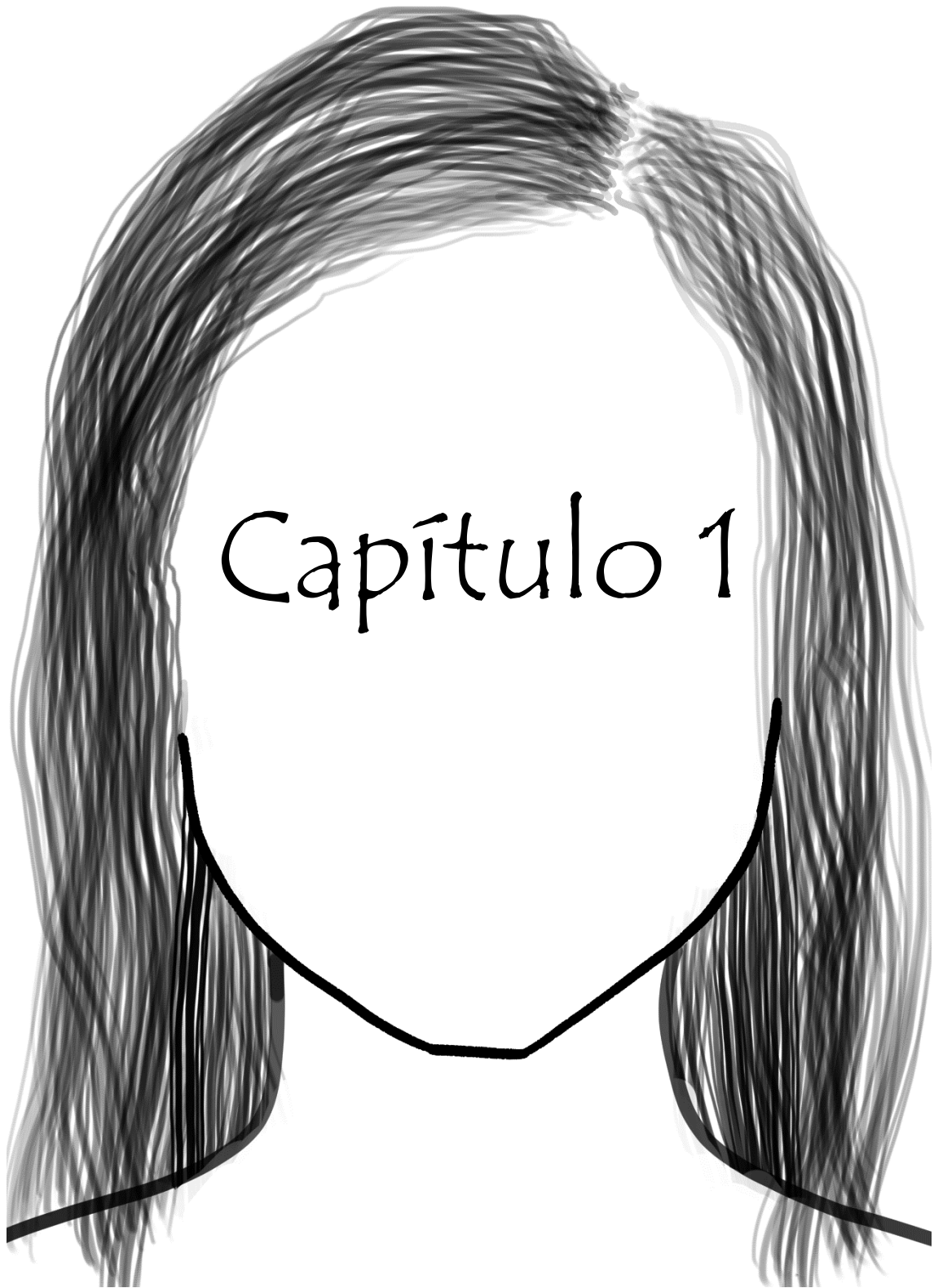
As respostas para esses questionamentos tornam-se relevantes considerando, principalmente, o impacto da “invisibilidade e crença da inferioridade do grupo negro” que, segundo Rocha (2006), ainda perpassa pelos bancos escolares, tornando necessária uma educação voltada para a desconstrução de discursos racistas. A partir do que os jovens estudantes têm a dizer sobre sua cor, esse estudo poderá contribuir para o debate acerca das problemáticas raciais no que tange a formação da identidade racial em jovens negros.

Assim, o presente estudo se propõe analisar, por meio das narrativas, como jovens significam e constroem a sua identidade e o seu reconhecimento social. Mais especificamente, objetiva-se: a) analisar a percepção dos jovens acerca da sua identidade racial; b) analisar de que modo as relações raciais são engendradas dentro e fora do contexto escolar; c) compreender como os aspectos sociais interferem na construção da autoimagem das(os) jovens negras(os). Diante do exposto, busca-se com esses objetivos contribuir para um debate, no contexto escolar, que possibilite a emergência de novos olhares e conhecimentos acerca do tema proposto.

Esse estudo está estruturado em três capítulos. No capítulo 1 o conceito de juventude é abordado, considerando as dimensões que atravessam a condição juvenil, mais especificamente da juventude negra, ressaltando o embranquecimento na configuração identitária e a geração tombamento como uma estratégia de resistência. No capítulo 2, apresenta-se o percurso teórico-metodológico, elucidando as bases epistemológicas da pesquisa qualitativa com jovens, salientando os princípios da dialogicidade e narratividades como ponto de partida para a interação com os sujeitos e

o campo da pesquisa na produção e análise de dados. No capítulo 3, apresenta-se a discussão e análise das narrativas das(os) jovens negras(os) em volta das experiências de negritude e como estas se imbricam na autopercepção dessas(es) jovens. Por fim, nas considerações finais, são retomadas algumas análises apresentando os principais resultados da pesquisa quanto a compreensão das(os) jovens acerca das suas identidades e de como a relação dialógica no grupo contribuiu para o desenvolvimento do sentimento de pertença.





## **1 JUVENTUDE, NEGRITUDE E IDENTIDADE NO CONTEXTO SOCIAL ATUAL**

Neste capítulo, discorre-se sobre a contextualização das juventudes, contemplando as especificidades da juventude negra e os elementos que compõem e atravessam a construção da identidade e do reconhecimento.

### **1.1 Contextualizando as juventudes**

Os jovens têm ganhado cada vez mais espaço enquanto sujeitos sociais e políticos e essa maior participação na sociedade e nas tomadas de decisões no país, além de maior participação nas eleições e inovações tecnológicas, tem colocado a juventude como foco nos debates dos últimos dez anos (PEREIRA, 2015).

A juventude não é uma categoria de fácil definição e isso não se dá apenas pelos critérios históricos e culturais que a constitui (DAYRELL, 2003), mas também pelos diversos autores e suas perspectivas acerca da temática. Dentro da discussão proposta por Peralva (1997), compreendemos a juventude enquanto condição pertencente a um processo amplo de desenvolvimento dos sujeitos. A autora também enfatiza que mesmo que as mudanças (físicas e psicológicas) que demarcam a juventude tenham caráter universal, a forma como cada sociedade e grupo social encara essa transição é diversificada.

No que diz respeito a essa diversidade, Dayrell (2003) enfatiza que as condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, além das regiões geográficas, são aspectos basilares para compreender a juventude na perspectiva da diversidade, considerando-a como parte de um processo mais amplo e que ganha formas a partir das experiências vivenciadas socialmente. Nesse sentido o autor deixa claro que a juventude não se trata de uma etapa com um fim programado ou como um ciclo de treinamento para a vida adulta.

Mellucci (1992) propõe compreender a adolescência e juventude como um momento no qual é vivenciado um conjunto de transformações de forma intensa que acompanham o indivíduo ao longo da vida, a exemplo da maturação biológica, reforçando a juventude não como uma passagem, mas enquanto exercício de inserção social, contemplando desde a vida afetiva até a profissional (DAYRELL, 2003).

No contexto dessa discussão, Dayrell (2003) destaca a importância do meio social e o quanto ele influencia no desenvolvimento e em como se constroem os modos de ser jovem, que através das especificidades que apresentam, não possui um modelo único. Desse modo, faz-se necessário utilizar a noção de juventude como múltipla e plural, para que a diversidade dos contextos de vida seja contemplada, tornando imprescindível a articulação com a noção de sujeito social.

Charlot (2000) considera o sujeito como ser humano movido de desejos que se constrói em um mundo carregado de historicidade no qual, através das relações que estabelece com outros sujeitos sociais, dá significado e sentido ao mundo, às relações com os outros, à sua própria história e singularidade. Essas significações recebem influência da origem familiar e do lugar social que este ocupa, reforçando a perspectiva de que o ser humano é uma construção social.

Assim é possível concluir que o ser humano enquanto sujeito social, não se constrói apenas através da dimensão biológica, mas nas trocas no meio em que este está inserido, constituindo-o enquanto ser biológico, social e cultural (DAYRELL, 2003). Compreender essas dimensões, que se dão na base das relações, é imprescindível para assimilar as especificidades de cada grupo social, pois a condição juvenil não é vivida de forma igual e isso ocorre em função das diversas origens sociais (NOVAES, 2005) que promovem a noção de “juventudes”, para que essa diversidade e diferenças culturais sejam contempladas.

A cultura constitui a condição da juventude e tem base material vinculada a idade, denominada por Margulis (2001) como facticidade, que se relaciona a um modo singular de estar no mundo, experimentar sensações e estar ambientado ao seu período histórico

e social. Segundo o autor, a idade não tem conotações apenas biológicas, mas também culturais, nos remetendo a compreensão sobre gerações.

As gerações compartilham códigos, linguagens e formas de estar no mundo, manifestando e sendo repassadas através de grupos sociais como a família, a escola e o grupo religioso, podendo também emergir conflitos geracionais pelo não compartilhamento de códigos (MARGULIS e URRESTI, 1996). É importante destacar que a geração não se trata de um grupo social, visto que pode ser compreendida enquanto tempo histórico, social, político e tecnológico que não se desvincula do indivíduo. A juventude, seria assim, a etapa de uma geração.

la generación no es una simple coincidencia en la fecha del nacimiento, sino una verdadera hermandad frente a los estímulos de una época, una diacronia compartida, una simultaneidad en proceso que implica una cadena de acontecimientos de los que se puede dar cuenta en primera persona, como actor directo, como testigo o al menos como contemporáneo (MARGULIS e URRESTI, op. cit., p.26)

Baseados no conceito de geração, Margulis e Urresti (1996) destacam que a idade biológica do corpo e classe social de pertencimento não são os únicos fatores na compreensão do que é ser jovem, sendo a articulação geracional também um fator. Para os autores, a juventude se desenha através da sensação de distância que o jovem possui da morte e da velhice, definido pelo autor como moratória vital. Vale ressaltar que o conceito de moratória vital, que é complementar a moratória social, não se aplica a todos os jovens, uma vez que os/as jovens, sobretudo os negros e negras, estão mais frequentemente compondo os números estatísticos como as maiores vítimas da violência urbana.

Desse modo, a compreensão de Margulis e Urresti (1996) sobre a juventude ser um processo distante da morte e que essa aproximação diminui na medida em que os jovens vivenciam a experiência de morte dos seus pais e avós, entra em conflito com a violência urbana que aproxima os jovens precocemente da morte e desenha um novo contexto inverso ao que os autores destacam, onde os jovens perdem amigos e os pais e avós vão perdendo seus/suas filhos(as) e netos(as).

A juventude se diferencia pelo tipo de expressividade, linguagens e formas de ser e se relacionar no mundo (QUAPPER, 2011) e se antes essa categoria era percebida como um grupo homogêneo, hoje torna-se necessário a leitura enquanto grupo heterogêneo que precisa ter as suas especificidades como de gênero, pertencimento étnico-racial e condição sócio-econômicas, compreendidas (CASTRO, 2010).

Assim, se faz necessário a compreensão da juventude como detentora de singularidades e diferenças que constroem sua característica diversa e plural em espaços sociais distintos, sinalizando a necessidade de conceitos mais flexíveis e, talvez, mais dinâmicos ao abordar juventude.

A moratória social é definida, segundo Margulis (2001), como um dos elementos que caracterizam a juventude e diz respeito ao compasso de espera até os compromissos adultos e se configura como um período necessário para que jovens experimentem papéis sociais. Esse tempo concedido, geralmente pela família, é importante para que os jovens finalizem os estudos e se qualifiquem para o mercado de trabalho podendo, posteriormente, saírem de casa rumo à vida adulta. Entretanto esse aspecto sofre mudança na atualidade, sobretudo em sociedades desiguais como a nossa, como o desemprego, que mudam a configuração desse processo e fazem com que os jovens decidam prolongar a sua estadia na casa dos pais. Assim, a moratória do jovem pobre é, muitas vezes, imposta pelo desemprego e vivência de angústia e falta de perspectiva (MARGULIS, 2001).

A juventude também é compreendida como um valor em que a sociedade repassa enquanto algo prestigioso em ser jovem, criando um valor em que quase todos gostariam de ser identificados e, comumente, a juventude está associada a beleza, vigor, boa forma física e a branquitude, que emprega um modelo de jovem ocidental europeu que não é compartilhado por todos os jovens por não se verem representados nessa estética juvenil. Esse processo já havia sido sinalizado por Margulis (2001) que considera a desqualificação social dos valores estéticos, históricos e culturais, uma

expropriação simbólica, onde a juventude se torna uma mercadoria consumida por indivíduos de diversas gerações.

O padrão estético disseminado por veículos de comunicação pode causar sentimento de inferioridade na medida em que se distancia de uma identificação (GOMES, 2003). Assim, a transformação de marcadores estéticos baseados nas diferenças corpóreas como cabelo, nariz e boca, faz com que sociedades racistas construam estratégias onde colocam alguns símbolos e características como inferiores.

Com base nas considerações apresentadas, fica evidente que falar sobre juventudes requer do(a) pesquisador(a) sensibilidade na compreensão sobre as especificidades nas diversas formas de socialização, das diferentes origens e realidades sociais que dão contorno às mais variadas formas de expressões. Além disso, o recorte de gênero e raça promovem o entendimento de que existem singularidades no contexto da juventude que precisam ser compreendidas.

## **1.2 Contextualizando a juventude negra: de quem estamos falando?**

Os jovens negros lideram o *ranking* na composição das famílias consideradas pobres e com menores salários do mercado. Liderando também a lista dos não alfabetizados, desempregados e dos que possuem maior defasagem escolar (BENTO, 2005). Esses jovens vivem sob os mesmos aspectos que envolvem a condição juvenil, entretanto, a exposição marcada pela discriminação e ao preconceito racial, que destaca uma vivência juvenil peculiar.

Institutos de pesquisa brasileiros têm apresentado as desigualdades na vida social de jovens que possuem a sua trajetória marcada pelo racismo que direciona a sua maioria ao lugar de subalternidade na sociedade. Essa desigualdade repercute diretamente nas condições e oportunidades que são que são vivenciadas de formas diferentes entre jovens

brancos e negros (IBGE; IPEA, 2013), onde as oportunidades apresentam maior precariedade para a juventude negra do que para jovens brancos (HASENBALG, 1979).

Os indicadores sociais relacionados à situação dos jovens constituem-se numa eloquente base empírica para a confirmação da noção de que as juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de oportunidades da vivência da condição juvenil. (DAYRELL e CARRANO, s/d, p.09)

Para dar clareza a esta análise, os autores levantam alguns dados em que os jovens entre 15 e 24 anos representam 46,9% dos desempregados (IPEA, 2013). Além disso, os dados indicam que a cada dez jovens negros de 18 a 24 anos, quatro estavam desempregados. Já entre jovens brancos esse número era menor, uma relação de um para seis.

O efeito das desigualdades sobre o mercado de trabalho é demonstrado, também, nos dados do IBGE (2016) onde brancos(as) e negros(as) com a mesma escolaridade, possuem o rendimento-hora diferenciado, onde o do(da) trabalhador(a)branco(a)é 40% maior que o do(a) trabalhador(a )negro(a).

Além disso, há a dificuldade em encontrar uma ocupação formal com qualidade e melhores rendimentos, dando formas à exclusão do jovem negro e pobre. Considerando, inclusive, que o trabalho para esses jovens os retira precocemente da escola, são explicados os dados que expressam os processos de desigualdades desde o acesso, permanência e sucesso na escolaridade, traduzindo em menores oportunidades sociais para a juventude negra (ABRAMO e BRANCO, 2005).

Relativamente a essa questão, é importante destacar que do total de não alfabetizados do Brasil, os negros representam aproximadamente 68,9% (IBGE, 2013). Além disso, os dados apontam que 22% dos jovens (em sua maioria negros) com idade entre 15 e 24 anos, que nem estudam ou trabalham, são colocados em um alto grau de vulnerabilidade, potencializando assim, a exclusão social que enfrentam.

A desigualdade educacional, segundo Henriques (2001), é uma herança da discriminação que está diretamente ligada à diferença salarial entre brancos e negros, conforme consta:

A escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (HENRIQUES, 2001, p.26).

Ainda com relação a educação, indicadores apontam que 50% das(os) jovens negras(os) com faixa etária entre 18 e 24 anos ainda estão no ensino médio. Já os jovens brancos na mesma faixa etária correspondem a 29,7% nesse mesmo nível. No ensino fundamental esse número é ainda mais gritante, pois enquanto 22% das(os) jovens negras(os) na mesma faixa etária ainda estão nesse nível de escolaridade, para os jovens brancos esse número é de apenas 8,8%.

No ensino superior essa discrepância permanece significativa, pois enquanto 56% das(os) jovens brancas(os) com idade entre 18 e 24 anos estão matriculados nesse nível de ensino, apenas 22% das(os) jovens negras(os) dessa mesma faixa etária estão dentro das universidades ou faculdades. Vale ressaltar aqui que nos anos de 2005 e 2006 houve um aumento na proporção de alunas(os) negras(os) matriculados no ensino superior em decorrência do sistema de cotas em algumas universidades brasileiras e, até mesmo, do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que facilita o acesso de jovens, pertencentes as classes de baixa renda, no ensino superior através de bolsas de estudos.

Entretanto, é necessário destacar essa discrepância entre os percentuais, pois eles demonstram a necessidade da adoção de medidas afirmativas nas universidades brasileiras. Também são os jovens negros os principais alvos da violência urbana que



acomete os centros urbanos e, segundo Waiselfisz (2007), 39,7% das mortes de jovens entre 15 e 24 anos foram homicídios, tendo 83,1% de jovens negros como vítimas.

Conforme aponta Guimarães (1999), isso ocorre por haver um perfil suspeito que é abordado com mais frequência pelos policiais que agem de forma mais agressiva para com aqueles que se espera um comportamento criminoso. O autor ressalta que a identificação desse perfil se dá pela aparência, tipo de roupa, gestos, mas principalmente, pela cor da pele.

No que tange à compreensão das classificações raciais, a aparência física é um elemento que não pode deixar de ser salientado, pois ela forja a formação e desenvolvimento de alguns estereótipos (VILHENA, MEDEIROS & NOVAES, 2005), visto que a ‘aparência física’ é o meio mais rápido de classificar e, conseqüentemente, homogeneizar outros indivíduos e grupos, fazendo das características raciais, como tom de pele, tipo de cabelo e traços físicos, marcadores que perpassam o corpo e as construções culturais (PAIM, 2007).

A partir de estudos antropológicos e sociológicos da década de 1950 e 1960, Guimarães (1999) concluiu que há um consenso no Brasil de que a determinação da cor de alguém fica a cargo da aparência física e não das suas origens (GUIMARÃES, 1999). Em consonância com Nogueira (2007) que a partir dos seus estudos afirma que:

Quando o preconceito de raça se exerce em relação a aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, os sotaques, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 2007, p. 292).

Compreende-se, assim, que nessa definição de preconceito racial, especificamente no Brasil, Nogueira (2007) apresenta a relação desproporcional na perspectiva de classe e raça através da sobreposição social/classe e pertencimento racial (NOGUEIRA, 2007). Na definição do estatuto social, a aparência física é frequentemente utilizada (ALENCASTRO, 1997) e com base no pressuposto da cor da pele, Figueiredo (2007) conclui que é justamente:

[...] a cor da pele e a textura dos cabelos que vão definir o lugar a ser ocupado no interior da escala classificatória. Assim, por exemplo, morena é a pessoa mestiça e de cabelos lisos, o mulato é também mestiço, mas de cabelo crespo; o denominado sarará são as pessoas mestiças de pele muito clara, mas de cabelo crespo. E os cabo-verdes são as pessoas de pele escura e cabelos lisos, considerados como muito bonitos no Brasil. O que leva a pensar que mais importante do que a cor da pele, é a textura do cabelo (FIGUEIREDO, 2007, p 06).

Tanto a cor da pele quanto a textura do cabelo, são utilizados no comportamento racista no Brasil, além de serem traços fenotípicos que são classificados e hierarquizados, onde características positivas são atribuídas ao grupo composto por indivíduos brancos e características negativas ao grupo constituído por negros (FIGUEIREDO, 2002). Desde o seu surgimento, o racismo assumiu formas diferentes em diferentes situações, pois cada racismo tem uma história peculiar e possui relação direta com a aparência racial (BRAH, 2006)

As relações raciais no Brasil levantam importantes categorias de análise para a compreensão desta temática, tendo o branqueamento como uma delas (HOFBAUER, 2006). Na literatura acerca da temática racial, o branqueamento é constantemente expressado, na dimensão estética, como o ideal de beleza, que norteou comportamentos acerca do embelezamento do século XIX e início do século XX (DOMINGUES, 2002; FLORES, 2007).

### **1.3 O branqueamento no cenário juvenil**

Houfbauer (2006) cita que o conceito de branqueamento vem sendo tratado em alguns trabalhos sob duas perspectivas, pois ora ele é apresentado a partir dos seus aspectos ideológicos, como “uma interiorização dos modelos culturais brancos pelo segmento negro, implicando na perda do seu *ethos* de matriz africana”, noutra é definido enquanto fenômeno populacional da “realidade empírica”, onde os censos oficiais e

previsões estatísticas no final do século XIX e início do século XX demonstram um “processo de clareamento” da população brasileira (DOMINGUES, 2002, pp. 565-566).

Entretanto, mesmo com a ressalva e preocupação citada por Hofbauer (2006), cabe discutir sobre o processo de embranquecimento na percepção do indivíduo sobre sua cor, levantando dois aspectos em que parte o conceito: a) como fenômeno populacional da “realidade empírica”; e b) de seus aspectos ideológicos proposto por Domingues (2002).

Citado como “um processo irreversível no país”, o branqueamento era tido como um fenômeno populacional da “realidade empírica” do pós-abolicionismo, pois os registros dos censos na época demonstraram uma diminuição da população negra (DOMINGUES, 2002). Essa queda é exposta nos censos de 1872, onde os negros (negros e mulatos) correspondiam a 37,2% da população, caindo para 11% em 1893 e em 1934 esse percentual caiu para 8,5% (DOMINGUES, 2002).

No entanto, esse “desaparecimento” de mestiços no meio social se dava, conforme afirma Roquette-Pinto (1993), por causa das precárias condições sociais a que foram submetidos (FARIAS & COSTA, 2009). Além disso, a proposta de eugenia na época tinha como estratégia, deixar os negros entregues à própria sorte, onde passavam fome e ficavam vulneráveis a doenças:

As políticas públicas com vistas à “eugenia” da população brasileira, também atuavam através do extermínio físico direto e indireto da população negra. Depois da abolição da escravidão, foi imposta aos “negros” uma condição social de miséria absoluta e desemprego que implicou em enfavelamento e maior incidência de doenças infecto-contagiosas (sífilis, lepra, tuberculose, esquisostomose, etc). (LIMA, 2002, p. 164).

O processo de branqueamento no Brasil também se dá por outra característica, o medo. Bento (2002) destaca o “medo do negro” como um elemento importante e motivador do processo de branqueamento. Esta forma de construção do outro a partir de si mesmo, é uma forma de paranóia que traz em sua gênese o medo. O medo do diferente e, em alguma medida, o medo do semelhante, a si próprio nas profundezas do inconsciente.” (BENTO, 2002, p. 03).

Em resumo, esse “medo do negro” que estavam libertos foi o motivador para que a elite branca apoiasse o Estado na implementação da política de imigração que resultou na vinda de mais de 3 milhões de imigrantes europeus. Um número equivalente ao de africanos (4 milhões) trazidos ao longo de três séculos (BENTO, 2002). Na dimensão ideológica, o branqueamento é compreendido enquanto:

[...] um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiça inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 01).

A ideologia pode ser compreendida em três níveis de entendimento propostos por Lima (2002), que são: a) o nível das políticas públicas de “eugenia nacional”; b) o nível das percepções de estatuto social; e c) o nível da autopercepção e relações interpessoais. No tópico a seguir, centrarei apenas no segundo, propondo aqui, o foco apenas na dimensão da autopercepção por compreender a importância desse nível ao trabalho.

Lima (2002) define o branqueamento como uma percepção “ao nível da auto representação da cor da pele, por parte dos ‘não brancos’, ou de outra maneira, de rejeição da pertença negra e mulata em busca de uma identidade ‘branqueada’” (p. 163). Bento (2007) complementa ressaltando que o branqueamento é recorrentemente citado enquanto um problema do negro, que busca aderir as características do branco para tratar a sua insatisfação ou desconforto por possuir características negras. Ideia reforçada por Nunes (2010), que aponta um desejo inconsciente do mestiço em se aproximar das características do branco e diluir as características da sua origem:

A mestiçagem tão presente em nossa vida nunca eliminou nem o negro, nem as relações marcadas pela raça. O racismo no Brasil é prenhe de contradições. E o mestiço é a prova concreta dessa contradição. Se o Branqueamento físico, tal como foi sonhado pelos homens da ciência do começo do século XX não ocorreu, sua lógica continua presente na cabeça do brasileiro. Assim, o mestiço, frequentemente quer fugir da negritude que o marca e o impede de ascender socialmente. Quando consegue isso, pretende esquecer seu “lado negro” e, por consequência, sua identidade mestiça fica cada vez menos

desejável. É por isso que é tão tentador ao mestiço cair na lógica do embranquecimento e resolver a contradição em que vive por meio da assunção do branco, negando qualquer identificação com o negro (NUNES, 2010, p.53).

Essa percepção de que o negro procura se adequar a um referencial mais próximo da classe dominante por estar insatisfeito com as suas características, levanta a discussão sobre a necessidade da inclusão do branco no debate, sendo importante para se discutir o papel deste em toda essa desigualdade. Bento (2002) analisa que o processo de branqueamento é visto “como um problema do negro, que descontente e desconfortável com sua condição de negro procura identificar-se como branco” (p.1).

Esse processo de branqueamento que foi construído e mantido por uma elite branca no Brasil, trouxe por um lado um favorecimento ao branco pelo benefício dos privilégios herdados na posição que era ocupado por ele durante o período da escravização e por outro um enorme prejuízo para o povo negro que, até hoje, sofre com a construção de um imaginário negativo sobre o negro que abala a sua identidade racial, causando prejuízos à sua autoestima, justificando as desigualdades sociais vividas na conta da sua própria existência.

Bento (2002) também cita sobre um “acordo tácito” entre os brancos, permitindo um silenciamento sobre as discussões acerca do racismo. Desse modo, não podemos avançar no debate sem incluir o branco na discussão, para que reflita sobre o seu papel na construção de desigualdades raciais a medida em que reconhecem os seus privilégios. Santos (2015) ressalta que as ideias referentes ao branqueamento incidem na autopercepção, principalmente no que diz respeito à identidade racial.

Em se tratando dessa identidade racial que é construída (ou não) nesse cenário de desvantagem através da experiência da negritude, nos questionamos sobre como os(as) jovens negros(as) se percebem e se reconhecem, diante desses atravessamentos na experiência de ser negro(a), considerando principalmente, os elementos constitutivos da identidade.

### **1.4 Juventude negra e a construção da identidade**

O conceito de identidade, na perspectiva de Stuart Hall (2001), historicamente vem se constituindo com base em três momentos: o sujeito do Iluminismo; perpassa ainda pelo sujeito sociológico, até o sujeito pós-moderno, onde emergem reflexões que se desenham com base na noção de pluralidade. O autor define o sujeito do iluminismo como um sujeito totalmente centrado, unificado e que permanece o mesmo desde o nascimento, diferente do sujeito sociológico que possui a sua identidade em movimento a partir da compilação de outras identidades.

A noção do sujeito sociológico dá base para o avanço da compreensão do sujeito pós-moderno, onde uma identidade flutuante dialoga com uma pluralidade de outras construções identitárias. A identidade na pós-modernidade caracteriza-se, desse modo, como uma identidade não-fixa que se reconfigura a partir da interação com o mundo interno, externo e as suas manifestações culturais.

A partir das considerações de Hall, compreendemos que a construção da identidade racial se dá através da relação com outros sujeitos e com o contexto social em que o mesmo está inserido. Considerando os aspectos que incidem sobre a vivência da juventude negra- socioeconômicos, geográficos; de gênero, religioso, entre outros- torna-se necessário trazer esses elementos à tona para se compreender o movimento de configuração identitária.

É possível analisar a relação da identidade com o reconhecimento a partir de um novo olhar que surge com a modernidade, considerando que a identidade de um indivíduo estava diretamente ligada à sua posição social, em que se desenhava uma espécie de determinação prévia de uma identidade e a noção de reconhecimento não se configurava em uma problemática. Para tornar compreensível a construção identitária a partir dessa noção de reconhecimento, é necessário recorrermos a Charles Taylor e a sua teoria que propõe o debate sobre o reconhecimento.

Consolidada a primeira vez a partir do pensamento de Hegel (1870), a teoria do reconhecimento se mostra uma nova forma de conceber a constituição do sujeito a partir das suas inter-relações na sociedade. Inspirado nessas perspectivas, Charles Taylor (1998) contribuiu para o pensamento hegeliano recontextualizando a complexidade dos desafios que atravessam as relações sociais na contemporaneidade.

Conforme aponta Taylor (1998), duas mudanças foram essenciais para que o pensamento filosófico moderno se voltasse para a discussão sobre a identidade e o reconhecimento, sendo que a primeira se refere ao desaparecimento de hierarquias sociais que fundamentavam o que se compreendia enquanto honra. O autor explica que o sentido de honra era fruto de um pensamento antigo e estava intrinsecamente relacionado com desigualdades. Ou seja, a honra era conferida àqueles que possuíam ou eram reconhecidos em um lugar social superior aos demais indivíduos. Vale ressaltar que para que alguns possuíssem esta honra, era necessário que outros não a possuíssem, caso contrário se tornaria frívolo.

A honra possuía um caráter de diferenciação e qualificação social dos sujeitos e isso só foi mudado, segundo Taylor (1998), com o surgimento da noção moderna sobre dignidade. Desse modo, a honra perdeu o seu estatuto de diferenciação e a noção de dignidade trouxe um sentido de ser humano que deve ser reconhecido de forma igualitária, impedindo que os sujeitos sociais sejam menosprezados ou subjugados em virtude de qualquer distinção.

Era necessário que a velha noção de honra fosse posta de lado para que se elevasse uma noção de dignidade baseada na igualdade a todos, pois “naturalmente este é o único conceito compatível com a sociedade democrática” (TAYLOR, 1998, p. 47). O autor também ressalta que através da democracia se introduziu a política do reconhecimento igualitário que se reconfigura ao longo dos anos, assumindo a forma de exigências de um estatuto que garanta igualdade para as diversas culturas e sexos.

A nova compreensão acerca da identidade individual que surgiu com maior força no século XVIII foi outro fator sinalizado por Taylor (1998) como fundamental para a

modificação da importância atribuída à noção do reconhecimento. Assim, a partir desse momento, “podemos falar de uma identidade individualizada, ou seja, aquela que é especificamente minha, aquela que eu descubro em mim. Esta noção surge juntamente com um ideal: o de ser verdadeiro para comigo mesmo e para com a minha maneira própria de ser” (Taylor, 1998, p. 48).

Desse modo, torna-se necessário falar sobre o que Taylor (1998) define enquanto ideal de autenticidade que tem como ponto de partida “a noção vigente no século XVIII de que os seres humanos são dotados de um sentido moral e de um sentido intuitivo sobre o bem e o mal” (TAYLOR, 1998, p. 48). Tomando como referência a perspectiva da autenticidade, significa afirmar que o homem passa a considerar a sua voz interior como um guia, consultando-a sobre o que pode ou não ser feito. Com esse movimento é possível compreender que o homem não só se percebe como detentor de uma voz interior, como assimila que essa voz deve ser ouvida. Taylor (1998) ressalta ainda que essa voz confere ao homem a possibilidade de reconhecer-se enquanto sujeito que expressa a sua singularidade existencial.

O declínio de uma sociedade hierárquica elevou o novo ideal de autenticidade e originalidade. O que definia a identidade nessas sociedades hierárquicas era a posição social que o indivíduo ocupava. Entretanto não é possível dizer que essa estrutura social chegou ao fim, pois conforme aponta Taylor, a configuração de uma sociedade democrática não extingue os comportamentos das pessoas de ainda se definirem com base nos papéis sociais que desempenham. Entretanto, prossegue o autor, o ideal de autenticidade fragiliza essa identificação de cariz social, pois estimula o indivíduo a descobrir a sua forma original de ser e esse fenômeno ocorre no interior do ser, não recebendo influência social.

O autor também sinaliza que para aprofundarmos a compreensão sobre o ideal de autenticidade, faz-se necessário a compreensão da relação entre o reconhecimento e a identidade que se concebe, segundo Taylor, a partir da nossa característica dialógica. Ou seja, nos tornamos “verdadeiros agentes humanos, capazes de nos



entendermos e, assim, de definirmos as nossas identidades, quando adquirimos linguagens humanas de expressões ricas de significados” (TAYLOR, 1998, p. 52).

Vale frisar que, para o autor, a linguagem não está restrita ao uso de palavras e expressões verbais, mas compreende “não só as palavras que proferimos, mas também outros modos de expressão através dos quais nos definimos, incluindo as linguagens da arte, do gesto, do amor, e de outras do gênero” ( p. 52). Isso porque as pessoas não aprendem sozinhas as linguagens necessárias à autodefinição, mas através da interação com aqueles que são importantes para nós. “A formação da mente humana é, neste sentido, não monológica, não algo que se consiga sozinho, mas dialógica” (p.55 e 53).

O autor sinaliza, ainda, para a importância de compreender a linguagem não apenas como um aspecto na formação do sujeito, mas por toda a sua representação na constituição do sujeito através da sua história de vida, pois

não nos limitamos a aprender as linguagens em diálogo para, depois, continuarmos a usá-la para os nossos próprios fins. [...] não é assim que se passa com as questões importantes, como a definição da nossa identidade. Definimo-la sempre em diálogo sobre, e, por vezes, contra, as coisas que os nossos outros-importantes querem ver assumidas em nós. Mesmo depois de deixarmos para trás alguns desses outros importantes – os nossos pais, por exemplo – e de eles desaparecerem das nossas vidas, o diálogo com eles continua para o resto de nossas vidas (Taylor, 1998, p. 53).

Baseado nesse argumento é que o autor defende o lugar do diálogo na nossa construção, pois enquanto seres dialógicos, estamos em uma rede de conexões que nos interligam com outras linguagens. A história singular e social entrecruza-se em cada indivíduo, promovendo um movimento contínuo que pode causar influências no modo de agir e pensar. Além disso, Taylor (1998) ressalta que a identidade presume rompimentos monológicos para com a existência dialógica que é consequência de um desejo de libertação de si através do contato com o outro.

Essa noção sobre a experiência dialógica nos leva a compreender a identidade como aquilo que nós somos e de como o nosso contexto, que é atravessado por nossos gostos, desejos, opiniões e aspirações, criará contornos nessa construção identitária. Além disso, o autor sinaliza para os vínculos formados com pessoas no convívio,

construindo uma rede de símbolos e significados que passam a fazer parte dessa identidade.

A partir do século XIX e XX o reconhecimento passou a ser discutido e reivindicado no plano íntimo e social. Isso ocorre porque no nível íntimo “é fácil verificar até que ponto uma identidade original necessita e é vulnerável ao reconhecimento concedido, ou não, pelos outros importantes” (Taylor, 1998, p. 56). Entretanto no nível social Taylor alerta para o contraponto, pois

a noção de que as identidades se formam através do diálogo aberto, que elas são imperfeitas quando avaliadas à luz de um guião predefinido, tem contribuído para tornar a política do reconhecimento mais central e marcante. [...] O reconhecimento igualitário não é apenas a situação adequada para uma sociedade democrática saudável. A sua recusa pode prejudicar as pessoas visadas, segundo uma perspectiva moderna generalizada, como eu já referi no início. A projeção de uma imagem do outro como ser inferior e desprezível pode, realmente, ter um efeito de distorção e de opressão, ao ponto de essa imagem ser interiorizada (Taylor, 1998, p. 56 e 57).

Taylor (1998) explica que as identidades não possuem existência por si mesmas e dependem do reconhecimento externo para que se formem. Isso implica dizer que, se um indivíduo ou grupo social não é reconhecido pelos outros, a sua formação identitária será construída em um contexto desfavorável, de desvalorização. Além disso o autor sinaliza que o reconhecimento deturpado causa danos às pessoas e/ou grupos sociais, aprisionando-os em uma alternativa distorcida e redutora. O reconhecimento social é, desse modo, uma necessidade fundamental: “o devido reconhecimento não é uma cortesia que devemos conceder às pessoas. É uma necessidade humana vital” (TAYLOR, 1998, p. 241- 242).

Conforme sinalizado, o autor sustenta a relação entre a identidade e o reconhecimento considerando a inclinação dialógica como uma das características fundamentais da experiência humana, constatando a função da linguagem no processo de formação humana (TAYLOR, 1998). Assim, a identidade individual não se constrói de forma isolada, mas na interação dialógica com outras identidades e com o contexto social, no entanto, nessa interação despontam hierarquias sociais.

As contribuições de Taylor acerca do reconhecimento na formação identitária corroboram com as de Fanon (2008), indicando o papel fundamental do olhar do outro na construção da identidade. Mais especificamente se tratando da identidade negra, o reconhecimento transita por entre os significados socialmente e hierarquicamente construídos que moldam um ‘ser negro’ resultante desse diálogo contínuo no meio social.

O ‘ser negro’ é apontado por Fanon (2008) como a consequência de uma relação com o outro. Para ele, a necessidade de se afirmar e se reconhecer surge com a falta de espelho, que segundo o autor, se estabelece na relação com o branco: “Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinais, confirmar seu ser diante de um outro” (FANON, 2008, p. 103). A compreensão da importância do outro na constituição de si é compartilhada por Souza (2000) que especifica que o reconhecimento do outro é capaz de promover aceitação.

o sujeito deve ser visto como alguém que, precisamente mediante a aceitação por parte de outros sujeitos de suas capacidades e qualidades, se sente reconhecido e conseqüentemente em comunhão com estes (Souza, 2000, p. 97).

Nesse contato com o outro, Taylor mostra o reconhecimento como fundamental e relevante no debate sobre construção identitária. Compreendemos identidade aqui como a maneira com que uma pessoa se define e que se entrelaça com a construção identitária de outros indivíduos, possibilitando que o sujeito se enxergue enquanto pertencente a uma determinada sociedade. Desse modo, o reconhecimento é crucial para que a construção dessa identidade se dê da forma correta. Assim, para Taylor,

a tese consiste no facto de a nossa identidade ser formada, em parte, pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorrecto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam reflectirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. O não reconhecimento ou reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe (Taylor, 1998, p. 45).

Se é através do reconhecimento que os sujeitos constroem a sua identidade e se constituem enquanto seres humanos no mundo e que um reconhecimento realizado de forma negativa pode criar distorções na percepção dos indivíduos, é possível presumir que a construção de uma identidade racial entre jovens negros sofre com a carga socializadora, impactando nas suas vidas e conferindo-lhes uma condição de subalternidade em detrimento de outros grupos sociais.

Taylor coloca a política do reconhecimento no centro da vida social acontecendo em dois âmbitos: na esfera da intimidade e na esfera social. A primeira esfera se caracteriza como aquela onde se constrói a identidade individual pela apreensão dos significados, já a segunda se define pelo espaço no qual a política do reconhecimento se constrói. Nesse sentido Appiah (1998) comenta que a identidade pessoal de cada indivíduo se desenha em duas dimensões principais. Há uma dimensão coletiva onde há uma intersecção das suas identidades coletivas e há uma dimensão pessoal que diz respeito às características sociais e moralmente importantes.

Appiah também explica que as identidades coletivas proporcionam o que o autor define como manuscritos, que dizem respeito as narrativas sobre e pelas quais os indivíduos podem moldar seus planos ao narrar as suas histórias de vida. Ou seja, “transculturalmente importa às pessoas que as suas vidas tenham uma determinada unidade narrativa; querem ser capazes de contar a história das suas vidas que faça sentido” (Appiah, 1998, p. 176).

Dentro dessas considerações, nos parece necessário retomar as ideias defendidas por Taylor sobre as identidades se formarem no processo dialógico e intersubjetivo vivenciado pela pessoa no seu grupo social, pois a construção de narrativas dotadas de sentidos e significados só é possível no processo dialógico, mediado pela linguagem. Influenciado por essa perspectiva, Ribeiro (2012) destaca que a identidade humana não é algo que realizamos sozinhos, de forma monológica, mas dialogicamente, visto que “o diálogo é uma característica importante, definitiva dos seres humanos.

Dialogar é central para compreender a realidade que nos circunda, mas antes de tudo para compreender a nós mesmos” (RIBEIRO, 2012, p. 135).

A linguagem e o diálogo, portanto, seguem interligados na construção do processo definido por Taylor como “o aspecto crucial da vida humana”: o fundamento dialógico da pessoa. É nessa expressão de si próprio na busca por sua própria originalidade que o indivíduo constrói e reconstrói a sua identidade individual e social em um diálogo ininterrupto.

Essa relação com o outro e com a cultura, promove a construção da subjetividade organizando-a interna e externamente através das narrativas. É através do contexto que o sujeito estabelece a diferenciação de si e do outro, construindo a sua identidade a partir das referências culturais a que tem acesso (JOVCHELOVITCH, 2008). O senso de identidade se expressa na forma de histórias que ao serem vividas, contadas e recontadas permite a compreensão da sua natureza narrativa. A autora expressa em suas indagações que a construção de narrativas que atribuem identidade a uma comunidade, produzindo a experiência de pertencimento.

Desse modo, nossa abordagem das práticas narrativas aqui nesse estudo, explora a sua dimensão de criação, onde o narrar toma a proporção de apresentação em que o indivíduo ativa mecanismo para a reorganização de si, através das rupturas e tensões provocadas no contato com o outro. Especificamente acerca dos jovens negros, esse comportamento de vivência em grupo promove fortalecimento entre os sujeitos, permitindo uma postura de enfrentamento que é adotada para denunciar e combater o racismo, além de afirmar sua negritude.

De acordo com Nascimento (2007) a juventude negra tem se empenhado na desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados a símbolos que representam a população negra. Há uma nova geração de jovens negros e negras que têm mostrado a estética negra como símbolo de empoderamento, utilizando os espaços na mídia para reafirmar a sua negritude ressignificando a sua estética e apresentando imagens de si

através de ensaios fotográficos, desfiles, artes e do próprio movimento social (VIANA & SANTOS, 2018).

Ao formular as questões sobre a cultura popular negra e o lugar do negro, Hall (1998) ultrapassa o senso comum para uma interpretação do significante negro e das formas que este adquire ao se referir a um sujeito determinado e a suas tradições e expressões culturais. O autor observa que a vida cultural tem sido transformada na contemporaneidade, sobretudo pelas vozes das margens da sociedade, apontando a importância da presença da cultura negra nos espaços de luta das culturas, da diferença da produção de novas identidades e dos novos sujeitos no cenário político e cultural.

Nesse sentido, desenvolvem-se outros movimentos como estratégia de enfrentamento do racismo e que representam a resistência negra na contemporaneidade, como por exemplo, a geração tombamento.

### **1.5 A geração tombamento como estratégia de resistência**

As palavras “tombar”, “fechar”, “lacrar”, “arrasar” e “divar” são termos constantemente utilizados entre os movimentos negros como afirmação da própria estética no enfrentamento do racismo. Dentro desse contexto, surgiu a geração tombamento que é um movimento urbano com caráter estético e político e vem ganhando notoriedade no fortalecimento da autoestima de jovens negros no Brasil (LACEERDA, 2016).

A exemplo de movimentos como o *Fashion Rebels* (da África do Sul) e os *Afropunks* (dos EUA) que buscam a ascensão de um novo modelo de beleza através das atitudes dos jovens, o movimento da ‘geração tombamento’ se desenvolve no Brasil e vem ganhando espaço nas redes sociais. É também através desses espaços virtuais onde se dão as trocas de experiência, realização de denúncias e debates acerca das temáticas raciais.

O movimento tem como percursores personalidades negras da mídia, tais como: as(os) cantoras(es): Liniker, Tássia Reis, Rico Dalassam e Karol Conká, além das/os blogueiras(os): Magá Moura e Spartakus. Essa representatividade se faz necessária, pois para Ribeiro (2015), o empoderamento é um processo coletivo, em que o indivíduo proporciona a si e a outros, mecanismos de enfrentamentos a uma estrutura racista, sexista, homofóbica e de qualquer outra forma de opressão. Para a autora, empoderar-se é se identificar e compreender-se, não somente enquanto indivíduo, mas também como parte de um grupo que reivindica justiça social.

A forte presença desse movimento nas redes sociais cria um espaço de inspiração, onde as(os) jovens negras(os) buscam reafirmar o valor da sua estética seguindo uma moda e carregando símbolos que evidenciam o seu grupo social. Mattos (2015) enfatiza o resgate da autoestima como um dos marcadores desse movimento, além do ressignificado atribuído ao corpo e características negras. Pesquisando sobre esses movimentos, a autora os interpreta como importantes para a afirmação identitária e os define como um movimento, onde:

[...] homens, mulheres, homossexuais, transexuais, gays e também as crianças negras adotam variações para os seus corpos e cabelos criando e recriando penteados de matriz africana, usando e abusando do tamanho dos fios, formas e cores, assumindo a sua corporeidade nesse contexto de mudanças sociais, lutas históricas e hibridismo estético (MATTOS, 2015, p. 38).

Torna compreensível, através da pesquisa de Mattos (2015), que essa articulação em torno da estética negra é, não somente um ato político, mas também uma possibilidade para a construção e reconstrução do significado de “ser negra”, pois são espaços que promovem reflexão e a construção de um pertencimento étnico. A autora também chama a atenção para a autoestima presente na postura do empoderamento estético-político, pois para ela, tem potencial para desenvolver mecanismos para o enfrentamento ao olhar do outro.

[...] somos conscientes que o que nos leva a insurgir esteticamente está no confronto do olhar do outro sobre nós; olhar impregnado de um juízo de valor estético pautado no padrão branco. A partir do momento que decidimos não mais abaixar o volume dos nossos cabelos estamos assumindo um novo

comportamento – uma postura crítica e efetivamente uma estética afirmativa (MATTOS, 2015, p.52).

Penso que isso torna compreensível a afirmação da Nilma Lino Gomes de que a “expressão estética negra é inseparável do plano político, do econômico, da urbanização da cidade, dos processos de afirmação étnica e da percepção da diversidade” (GOMES, 2011, p. 10). A autora completa ressaltando que o corpo negro foi ignorado e repudiado em sua estética, encontrando no movimento negro formas de resistência, significados e ressignificação.

É notória a supremacia branca no que diz respeito a referência do que é belo e essa percepção estética é reforçado nos espaços de legitimação do que é belo. Para Gomes (2002), esse é um problema histórico, pois:

Durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos, serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (2002, p.42).

Com isso, aparência física é um elemento que não pode deixar de ser salientado, pois é o meio mais rápido de classificar e, conseqüentemente, homogeneizar outros indivíduos e grupos, fazendo das características raciais, como tom de pele, tipo de cabelo e traços físicos, marcadores que perpassam o corpo e as construções culturais (PAIM, 2007). Em vista disso, características da estética negra são colocadas no lugar da feiura e as características brancas, como por exemplo: o nariz fino, pele clara e cabelos lisos, como modelo a ser seguido, inclusive pelos negros que, dentro dessa lógica, precisa encontrar formas de se aproximar e se adequar a esse padrão do que é belo (LACEERDA, 2016).

No que diz respeito às atividades da geração tombamento, o reconhecimento da beleza a partir de outras características além das do branco, torna-se um elemento importante para o rompimento da estrutura racista presente na sociedade. Resgatar a



autoestima da população negra através da valorização estética é fundamental na luta contra os estigmas impostos às pessoas negras (LACEERDA, 2016).

Desse modo, é importante reconhecer a geração tombamento como um movimento importante na afirmação dos traços da mulher negra, não só pela sua crescente visibilidade, mas pela notória influência exercida entre os jovens no afrontamento ao padrão estético imposto socialmente (LACEERDA, 2016) e a construir, através dessas pautas, a sua identidade racial (CARNEIRO, 2014).

Um dos ambientes onde essa formação identitária se constrói é a escola e torna-se necessário abordar a importância desta, considerando-a enquanto um dos ambientes onde o jovem aprende valores sociais e tem acesso aos valores trazidos por outros indivíduos, sejam professores, alunos ou qualquer outro ator do ambiente escolar. Assim, para Cotrim (2014), mesmo que a socialização também ocorra em outros ambientes, a escola tem um ambiente mais favorável para desconstruir os discursos que reforçam a cultura do racismo, conduzindo a uma quebra dessa inferioridade racial, provocando mudanças de conceitos e preconceitos.

### **1.6 A juventude, o universo escolar e a convivência com a diferença**

As pesquisas sobre juventudes enfatizam a necessidade de se compreender as relações entre a(o) jovem e a escola, tomando como referências as mudanças na sociedade e a influência destas nos processos de escolarização, socialização e institucionalização das novas gerações (DAYRELL, 2007).

A escola de ensino médio assume, ainda, o sentido de espaço inclusivo, mesmo que tenda a homogeneização do pensamento e tornou-se um refúgio para jovens que buscam a preparação para o mercado de trabalho e ingresso no ensino superior e mesmo quando essas expectativas não são realizadas, Spósito (2005) ressalta para o vínculo institucional que a escola oferece e confere ao jovem aluno alguma identidade social e possibilidade de relacionar-se. Ou seja, a escolarização ganha um novo significado que

ultrapassa a preparação para o emprego ou futuro profissional, passando a ser uma entre outras possibilidades para a juventude estar no mundo (SPÓSITO, 2005).

De acordo com Monteiro (2002) a escola significa, para o jovem, a possibilidade da não-exclusão, uma vez que estando lá ganharia uma identidade institucional, teria acesso a bens sociais e, de certo modo, estaria distante da criminalidade. Entretanto, vale ressaltar que essa percepção de distanciamento da violência, em tese, não é real visto que podem se manifestar também nos espaços escolares.

A discussão sobre o sistema escola também surge quando se fala sobre juventude, mais precisamente sobre como a instituição tem uma linguagem que se distancia da cultura juvenil que é, por sua vez, dinâmica, heterogênea e repleta de símbolos e significados (CARRANO, 2000).

Outro ponto na discussão acerca da juventude e o sistema escolar, está na diferenciação entre ser aluno(a) e ser jovem. Dayrell (2007) observa que ser aluno(a) e ser jovem não são excludentes, mas complementares. E mesmo que a relação entre o(a) jovem e a escola se diferencie na medida em que a escola o(a) perceba como sujeito e não somente como um(a) aluno(a) que se adeque ao princípio disciplinador estabelecido pela instituição, torna-se possível falar em jovem aluno/a (SPÓSITO, 2005).

Torna-se compreensível, assim, que mesmo a escola sendo um espaço pelo qual os(as) jovens circulam e socializam, a condição juvenil precede essa experiência e a condição de ser aluno(a), pois antes da inserção escolar, os jovens experenciam espaços heterogêneos e que permanecem habitando independente da escola, como por exemplo: grupos de amigos, ruas, igrejas e o próprio círculo familiar.

Essa diferença do universo heterogêneo e dinâmico do mundo juvenil com o contexto escolar que é mais homogeneizador provoca, para Carrano (2000) uma tensão, pois embora existam muitos profissionais preocupados com a totalidade do processo educativo, o contexto ainda carece de educadores/as preocupados/as com o/a aluno/a enquanto jovem que possui sentimentos e um mundo externo ao ambiente escolar.

A escola também se configura enquanto um espaço para a socialização de saberes e dos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade (GOMES, 2002), e pode então, contribuir para a reprodução de um sistema desigual em que há a hierarquização de um grupo sobre o outro dentro da sociedade (SANT'ANA, 2005). Junqueira (2006) ressalta que a escola acaba por produzir mecanismos de exclusão, seja pela utilização de livros didáticos que desvalorizam e desumanizam a população negra, seja por transmitir a história onde os(as) africanos(as) negros(as) escravizados(as) são passivos em relação a escravidão.

Desse modo, Gomes (2002) ressalta o importante papel da escola na construção de uma representação positiva do negro. A construção dessa representação pode ser feita em espaços plurais, incluindo os espaços educacionais, pois a pouca exposição de referência positiva nos conteúdos ministrados em sala de aula, geram a necessidade de representatividade para a valorização das identidades coletivas (NASCIMENTO, 2003).

Para tanto, a escola pode problematizar a questão racial transmitindo conteúdo acerca da realidade social, política e econômica vivenciado pela população negra, o que inclui a discriminação racial. Além disso, faz-se necessário a apresentação de referências negras na construção dos conhecimentos da sociedade e nos saberes presentes, tanto na linguagem, arte e costumes, como na história e ciência (GOMES, 2002).

Nesse sentido, cabe sinalizar a existência de políticas que visam promover discussões sobre educação e relações raciais, a exemplo da Lei 10.639/03<sup>2</sup> que modificou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN, passando a vigorar acrescida do Artigo 26-A que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Posteriormente, em 2008, a lei 11.645/08 alterou a LDBEN, modificada pela Lei 10.639/08, para incluir a temática indígena. Essas conquistas legais foram frutos de lutas e refletem a necessidade da sociedade brasileira conhecer a história dos negros e índios, que fazem parte da constituição do País, mas estiveram sempre à margem da educação e dos interesses políticos.

---

<sup>2</sup>A Lei 10.639/03 foi aprovada e sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003.

Desse modo, é importante ressaltar que a Lei 10.639/03 é um marco histórico e não nasceu no ambiente acadêmico ou, como cita Onofre (2014), nos gabinetes ministeriais, mas sim da necessidade de uma sociedade mais justa e equânime. Representando, assim, a luta antirracista dos movimentos negros que se mantiveram a frente das reivindicações.

Entretanto, abordar o conteúdo programático da Lei é uma atividade ainda desafiadora e isso se dá pela dificuldade que os(as) professores(as) encontram em trabalhar as questões norteadoras indicadas pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino da História da África e cultura afro-brasileira. Evidente que a responsabilidade pela efetivação da lei não é somente dos(as) professores(as), mas um compromisso de todos os atores sociais que compõem o coletivo escolar. Por isso não podemos deixar de falar sobre o currículo escolar e a formação de professores.

No que tange ao currículo, Vasconcellos (2011) o considera como um campo fértil onde também ocorrem conflitos e disputa de poder, além da construção de histórias considerando as visões de mundo das pessoas que ali compõem. Em consonância a isso, Mayer (2003) alerta para a importância de voltar o olhar para a escola e o currículo para que possamos perceber como os sentidos de exclusão e pertencimento são construídos, como se estabelecem as fronteiras raciais e étnicas e como ocorre a interação entre grupos diferentes e como estes são representados.

Valente (2005) aponta que para uma modificação no sistema educacional, é necessário não só uma mudança curricular, como também uma formação específica em que preparem os professores para lidar com a temática racial, pois segundo a autora, não adianta uma modificação curricular se os professores forem racistas e preconceituosos. E complementa:

Os professores atuam no sentido de reforçar a crença de que os alunos pobres e negros não são educáveis; há um ritual pedagógico que exclui a história de luta dos negros, impõe um ideal de ego branco, folcloriza a cultura negra, mas no discurso propugna a igualdade entre as crianças, independentemente de cor; os livros didáticos discriminam os negros e falta material de apoio que auxilie aos professores enfrentar o preconceito e a discriminação intra-escolares; a escola não auxilia a formação da identidade racial e, além disso, reforça de forma negativa alguns estereótipos que prejudicam o processo socializador (p. 64).

Pensando na formação dos professores, Silva (2005) sugere, por exemplo, a modificação da representação do negro apenas como escravizado, sugerindo que os professores apresentem também a história da África no período pré-colonial, enfatizando a luta e as resistências dos negros no período da escravidão, além das lutas e pautas do movimento negro no Brasil.

A discriminação racial atinge também o contexto escolar e não aparece apenas em forma de hostilidade (GOMES, 1995), como também nas atitudes que diferem crianças brancas de negras e nas práticas escolares e discursos dos educadores das instituições de ensino, demonstrando que a inferioridade do negro é uma construção inegavelmente impregnada na nossa cultura (Cotrim, 2014) a ponto de estar infiltrada no ambiente que mais necessita combatê-la: a escola.

O sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gera em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial as consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes a população negra (CAVALLEIRO, 2005, p.68).

Nesse sentido, Gomes (2003), afirma que a construção de uma identidade negra positiva se mostra uma tarefa desafiadora diante da maneira como a sociedade ensina aos negros, desde muito cedo em suas vidas, a negar a sua cultura, sua cor, sua história e, por fim, a si mesmos para serem aceitos.

Além disso, ainda há uma cultura da negação sobre a existência de práticas racistas no interior da escola. Estudos como o de Cavalleiro (2005) comprovam que os mecanismos de discriminação produzidos pela instituição podem contribuir para o fracasso escolar do(a) jovem negro(a), pois estão mais vulneráveis à repetência, evasão

ou abandono escolar. A escola, muitas vezes, atribui esse fator à condição sócio-econômica do(a) aluno(a) ou a necessidade precoce de ingressar no mercado de trabalho, mas se exime em compartilhar ou assumir a responsabilidade acerca da exclusão de jovens.

Por outro lado, há cada vez mais docentes empenhados na criação de estratégias para combater o racismo e a desvalorização das pessoas negras. Com isso, é importante destacar a importância da escola se comprometer no desenvolvimento de ações e práticas metodológicas que estimulem a compreensão e respeito às diferenças (GOMES, 2003). Assim, não só é importante a intervenção docente, como também a criança se reconhecer nos livros didáticos e, conseqüentemente, no cotidiano escolar, contribuindo para a construção da sua identidade (COTRIM, 2014).

Assim, não se pode compreender a percepção de estudantes negros sobre a sua cor, sem trazer a escola como um espaço na construção da autoimagem do jovem e, conseqüentemente da sua identidade, pois a escola se apresenta como um dos primeiros espaços sociais a que o indivíduo tem acesso (LOPES, 2002).



## **2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Nesse capítulo apresenta-se o referencial teórico-metodológico da pesquisa, elucidando as bases epistemológicas da pesquisa qualitativa com jovens, salientando os princípios da dialogicidade e como ponto de partida para a interação com os sujeitos e o campo da pesquisa na produção e análise de dados. A perspectiva narrativa e dialógica assume que as trocas sociais são trocas simbólicas, atravessadas pela linguagem que organiza as experiências vividas, enfatizando o caráter reflexivo da existência humana.

Portanto, a partir da abordagem dialógica, fundamentada na perspectiva sócio histórica, buscou-se compreender a construção identitária das (dos) participantes, por meio dos sentidos construídos dialogicamente na relação entre os jovens e a pesquisadora. Atribui-se, pois, aos participantes da pesquisa a condição de sujeitos, configurados histórica e culturalmente, cuja construção subjetiva se dá nas interações com os outros, incluindo-se aí a pesquisadora.

Nesse sentido, partimos da compreensão de Bruner (1997) sobre a narrativa se configurar enquanto ferramenta mental, interligando as relações sociais e culturais com os desejos, crenças e significados pessoais. Desse modo, esse trabalho partiu do princípio de que a construção da identidade e do reconhecimento são processos sociais que se configuram e reconfiguram pela ação do sujeito, como participante ativo na construção da realidade interna e externa, dialeticamente.

### **2.1 Abordagem qualitativa**

O presente estudo de natureza qualitativa, preocupa-se com o significado dos fenômenos sociais, levando em consideração as crenças, motivações, representações sociais e valores, que denotam qualidade às ações humanas (PÁDUA, 2004). Recorta-se o fenômeno investigado na dinamicidade de fatores que o configuram, entre a dimensão pessoal e coletiva, levando em conta o contexto, os sujeitos e interações.



Além disso assume-se a perspectiva trazida por Ferreira (2017) sobre a pesquisa com jovens, na qual defende a necessidade de renovação criativa de métodos clássicos, como grupo focal e entrevistas semiestruturadas, para que os mesmos se aproximem das realidades de interesses dos jovens e desperte a motivação destes em participar. O autor também enfatiza a importância de compreender as realidades subjetivas dos jovens, ouvindo o que os próprios têm para contar.

Nessa perspectiva, o que o autor propõe é que as técnicas clássicas em pesquisa, tornem-se mais acessíveis e atrativas aos jovens. Através do conceito de *youth-friendly*, inicialmente referenciado por Heath e Walker (*apud* Ferreira, 2017), Ferreira (2017) sugere que a aproximação do pesquisador estabeleça uma relação amigável com os jovens, a fim de torna-los protagonistas na narrativa das suas próprias histórias.

Esse protagonismo desenha uma perspectiva participativa em que os jovens são narradores ativos das suas experiências por compreender, melhor que ninguém, o mundo em que vivem (FERREIRA, 2017). Desse modo, para melhor apreensão desses dados discursivos, foi escolhido o grupo de discussão como dinâmica de interação e a utilização das entrevistas narrativas-biográficas.

A interação grupal entre os participantes sobre um dado tópico (interessante para os participantes e relevante para os pesquisadores), torna a dinâmica do grupo distinto de outras técnicas dialógicas, pois promove, não a soma de opiniões individuais, mas a dinâmica interativa na produção de dados discursivos (FERREIRA, 2017).

Dentro desse panorama, o autor também salienta sobre a atenção que o moderador deve ter para os efeitos discursivos gerados na interação do grupo e encoraje o debate sobre o tema, promovendo uma troca de posicionamentos, tanto convergentes quanto divergentes, que refletem não só as visões de mundo dos participantes, como também reflexos dos seus contextos sociais.

### 2.1.1 A escola escolhida: Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho



**Figura 01.** Fachada do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho

O campo escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa é um dos colégios mais antigos na cidade de Feira de Santana/BA. O Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho (CEGLVF) se situa na Rua 2, s/n, no bairro Cidade Nova e possui 48 anos de existência e serviços educacionais prestados à cidade.

A história do CEGLVF está intimamente conectada a história do bairro em que se encontra, pois, a Cidade Nova foi o primeiro conjunto habitacional da cidade e possui, em algumas de suas ruas, os nomes dos jogadores da seleção brasileira em comemoração ao tricampeonato de futebol na década de 70. Diante disso, era preciso uma escola para atender à população de moradores que fincavam naquele lugar.

A origem do nome do colégio foi em homenagem ao então governador do estado da Bahia na época e recebeu vários nomes ao longo dos seus 43 anos: grupo escolar Dr. Luiz Viana Filho, Escola Gov. Luiz Viana Filho, Centro Educacional Gov. Luiz Viana Filho e atualmente Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho.

O colégio tem, atualmente 1.420 alunos matriculados e atende o ensino fundamental (nos turnos diurnos) e médio (no noturno). Além disso, possuem várias atividades didático-cultural direcionadas aos alunos e a maioria delas fazem parte do calendário letivo, tais como: Gincamática, Alerta Ecológico, Tetúlia Literária, Programa Gestar e o dia da Consciência Negra. Entretanto, esse último evento não acontecia há 2 anos e, com isso, uma questão me intrigou: se a escola possuía mobilização para a realização de tantos eventos durante o ano letivo, por que a realização desse evento para a problematização da temática racial foi adiada por 2 anos seguidos?

O interesse pela escola como meu campo de pesquisa se deu em função dessas ponderações e propus uma primeira reunião, apresentando-os a proposta da minha pesquisa, quando ouvir sobre as experiências vividas naquele ambiente. O diretor me apresentou o contexto da escola e junto com as duas coordenadoras pedagógicas, me contextualizou sobre as demandas que existiam na instituição acerca das discussões em sobre as relações étnico-raciais.

Segundo eles, existem algumas práticas voltadas para a discussão sobre o racismo, mas se concentravam próximo ao 20 de novembro e ressaltou que nos últimos anos não fizeram, diante de algumas limitações e atividades extras. Informaram-me também que não existe, no currículo escolar, nenhum trabalho voltado para essas discussões, mas ressaltou que a maioria dos professores são abertos para o debate, porém não há os profissionais ainda não estão preparados para abordar essa temática em sala de aula.

A escola é um campo cheio de possibilidades, como define Dayrell (2001, p.136), isso porque a escola é vista como um espaço que contempla um público bem diverso, correspondendo a alunos, professores e funcionários da escola, promovendo assim uma grande circulação pelo ambiente, compreendendo também uma diversidade cultural, de gênero e étnico-racial. Isso dá ao pesquisador o desafio de olhar além do que se apresenta, pois, a escola reflete conflitos e demandas do meio social e o pesquisador precisa estar atento a isso ou, como propõe o autor, a compreender a escola “na ótica da

cultura sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano” (DAYRELL, 2001, p. 36).

A professora de história, convidada pela coordenação a se juntar a nós na reunião, citou que sente nos alunos esse anseio pela discussão da temática racial, pois os episódios de racismo são constantes. Inclusive de alunos e alunas brancas que praticam racismo contra alunos e alunas negras, colocando apelidos pejorativos acerca da cor e da estética, além da verbalização de discursos racistas.

A gente sempre percebe que os alunos negros são os que mais ficam tímidos para participarem da aula e o fato de sofrerem racismo só aumenta essa insegurança. A gente sempre tentar “puxar”, mas entendemos que isso precisa ser resolvido (Professora de história – 15/09/2017)

As professoras e coordenadoras concordaram que os alunos negros possuem uma menor participação em sala por vergonha da exposição, de falar para a turma e por já relatarem baixa autoestima. Segundo o diretor da instituição, esses episódios ocorrem com frequência e estão presentes em todas as turmas regulares, tendo maior concentração nas turmas do ensino médio.

O trabalho foi sendo norteado por reflexões construídas à medida da aproximação com o campo. Desse modo algumas questões foram tornando-se emergentes: 1) como os(as) jovens se percebem em relação a sua cor? 2) como a escola contribui para a construção da identidade negra? 3) como os(as) jovens vivenciam as relações étnico-raciais dentro e fora da escola? Estas indagações foram fundamentais no recorte do fenômeno, levando em consideração o contexto escolar como um importante espaço de socialização e sociabilidade.

### **2.1.2 Imersão no campo: aproximando os olhares**

A entrada prévia no campo me permitiu refletir sobre as questões mais emergentes ali no contexto, auxiliando em um redirecionamento nos objetivos construídos. Precisei, assim, dar dois passos para trás, refazer as leituras dos meus diários de campo

construídos no decorrer das primeiras visitas e olhar o meu objeto por outra perspectiva. Com isso, analisei a demanda dos alunos sobre as questões envolvendo o reconhecimento e compreendi que a minha pesquisa precisaria dar protagonismo às narrativas desses jovens e sobre como eles compreendiam a sua cor<sup>3</sup>, os aspectos que contribuem para a valorização da sua estética e sentimento de pertencimento.

A aproximação e inserção no campo foi definida em quatro etapas que assim se deram: 1) visitas iniciais à instituição e os responsáveis pela organização escolar: diretores, coordenadoras pedagógicas, professoras(es) e a psicóloga voluntária. Nesta etapa, me reuni com esses profissionais para compreender a dinâmica do campo, sua rotina e estabelecer qual a melhor forma de desenvolver a pesquisa. 2) Rodas de conversa para estabelecer os primeiros contatos com os jovens previamente selecionados pela instituição. 3) Grupos de discussão com os participantes selecionados, seguindo os seguintes critérios: jovens estudantes que compareceram nas rodas de conversa e demonstraram interesse em permanecer no grupo e, por fim, a etapa 4) Entrevistas narrativas com dois participantes (um jovem e uma jovem) que buscou aprofundar a compreensão do efeito de algumas vivências e experiências pessoais que não puderam ser discutidas no grupo.

Refletindo sobre os comportamentos que o pesquisador precisa adotar, Dayrell (2001) destaca a importância do olhar compreensivo acerca da diversidade, principalmente se tratando de jovens, pois ao irem para a escola, carregam consigo um conjunto de experiências sociais que influenciam nas relações escolares. Considerando a importância desses elementos e da aproximação com o ambiente, procurei visitar o colégio com o objetivo de conhecer a estrutura do ambiente, a dinâmica de funcionamento, a interação dos jovens e como a escola aborda, em sua matriz curricular e nas suas práticas de ensino, a problemática racial.

---

<sup>3</sup> O conceito de raça adotado nesse estudo toma como base a discussão de Guimarães (2002) que parte do princípio de que raça não existe no ponto de vista biológico, mas há um conceito social descrito como uma categoria política de resistência ao racismo, sendo também uma categoria analítica que permite compreender que as discriminações e desigualdades existentes são efetivamente raciais e não simplesmente classistas.

Na semana seguinte, conversei diretamente com a psicóloga voluntária da instituição e ela me relatou que muitos estudantes que a procuram levavam como principal queixa, problemas relacionados a autoestima e essas(es) alunas(os) possuem como fator em comum a cor.

Todos os alunos que a procuram com essas demandas são aluna(os) negras(os). Ela destacou também que são estudantes, na faixa dos 16 aos 19 anos que deixam claro a insatisfação com a sua estética. Ressaltou ainda que eles utilizavam um discurso de desmerecimento e isso impactava não somente na autoestima, como também no rendimento escolar.

Em outro momento ela informou que o racismo é um problema existente entre as(os) alunas(o) brancas(os) para com as(os) alunas(os) negras(os) e a escola não consegue administrar esses episódios que ocorrem dentro da sala de aula. Segundo ela, existiram (e ainda existem) episódios em que alunas brancas utilizaram discursos racistas para inferiorizar um colega.

Em uma terceira visita, na semana seguinte, tive uma reunião com os professores, para me apresentar, apresentar os objetivos da pesquisa e pedir uma possível contribuição, já que inicialmente utilizaria o espaço em sala de aula para observação dos alunos em debates propostos por algumas disciplinas. Depois dessa primeira fase de aproximação ao campo, que ocorreu em quatro visitas, iniciei a etapa seguinte que diz respeito aos grupos de discussão com os(as) jovens participantes.

### **2.1.3 Os protagonistas desse estudo**

A aproximação para escolha das(os) participantes ocorreu através das rodas de conversa que foram realizadas em três encontros como forma de apresentação da proposta de pesquisa e iniciação de algumas discussões acerca da temática racial. A escolha das(os) jovens foi realizada pela coordenação pedagógica que solicitou fazer a seleção dessas (es) alunas(os) a partir de marcadores físicos como a cor da pele e

estrutura do cabelo. Essa não foi a minha primeira opção para aproximação com essas (es) jovens, pois o meu planejamento inicial previa a realização da apresentação da proposta de pesquisa e convite aberto para as(os) alunas(os) passando por cada turma e, posteriormente, selecionar as(os) que se mostrarem interessadas(os).

Entretanto a coordenação se disponibilizou a escolhê-las(os) por conta própria justificando que isso facilitaria o processo. Como compreendemos que cada instituição possui uma dinâmica de funcionamento, optamos por ser mais flexíveis e respeitar o sistema normativo. Desse modo, nos adaptamos à nova forma de seleção e formamos o primeiro grupo com as(os) alunas(os) que, após apresentação dos objetivos da pesquisa, sinalizaram interesse em permanecer.

Posteriormente, outras(os) alunas(os) demonstraram interesse em participar e, a convite das(os) próprias(os) colegas, vieram no segundo e terceiro encontros. Assim, com base no interesse da permanência e na assiduidade, foram selecionadas(os) 18 participantes que estiveram desde as rodas de conversa até os grupos de discussão. Além de precisarem estar frequentando o ambiente escolar de forma regular, pois compreendemos que este seja um elemento importante para contribuir de maneira mais contundente à algumas das questões propostas nessa pesquisa.

Os grupos de discussão ocorreram uma vez na semana tendo duração de uma hora e meia e acontecia em uma sala disponibilizada pelo próprio colégio que logo foi carinhosamente chamada de “nossa salinha” e permaneceu sendo nosso ponto de encontro até o encerramento das atividades. Os participantes, a quem defino como protagonistas desse estudo, são alunas(os) do ensino médio, entre 15 e 19 anos, 15 meninas e 4 meninos, estando caracterizadas(os) na tabela a seguir. Os nomes informados são das(os) próprias(os) participantes, pois elas(es) solicitaram a identificação, tendo apenas um participante solicitado fazer uso de um nome fictício.

<b>Participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>	<b>Auto declaração</b>
Amanda	16 anos	3° ano	Negra
Ana Beatriz	15 anos	1° ano	Negra
Bruna	17 anos	3° ano	Negra
Edinéia	17 anos	3° ano	Preta
Fernanda	18 anos	3° ano	Negra
Gabriel	15 anos	1° ano	Não declarou
Gabriele	16 anos	3° ano	Negra
“Piu-Piu”	18 anos	3° ano	Não declarou
Juliana	19 anos	3° ano	Negra
Larissa	17 anos	3° ano	Negra
Lucas	17 anos	2° ano	Negro
Mariana	17 anos	2° ano	Negra
Naomy	15 anos	1° ano	Negra
Neuziane	17 anos	2° ano	Negra
Ruth	19 anos	3° ano	Parda



Tayse	18 anos	2° ano	Negra
Vitória	16 anos	3° ano	Negra
Vitório <sup>4</sup>	15 anos	1° ano	Branco

**Quadro 1.** Caracterização dos participantes

### 2.1.4 O desenrolar dos grupos



**Figura 2.** Registros<sup>5</sup> dos encontros dos grupos de discussão

A escolha pelo grupo de discussão como estratégia para produção de dados foi o método considerado mais adequado para esta pesquisa, uma vez que tomamos como base a abordagem dialógica, compreendendo que a interação com os outros sujeitos sociais pode promover uma maior noção de coletividade e compreensão de si.

<sup>4</sup>A participação de Vitório nas discussões do grupo, sendo jovem branco, foi solicitada por ele e apoiada pelas(os) demais colegas e compreendi que poderia auxiliar na construção dos debates, considerando o engajamento social do jovem.

<sup>5</sup>Exibição de fotografias autorizadas pelas(os) participantes através da autorização de imagem no Anexo C.

O grupo de discussão viabiliza um contexto com mais diálogo e conversação, favorecendo uma maior interação entre as(os) participantes, além da apreensão de experiências e opiniões acerca de determinadas temáticas (CALLEJO, 2001).

Ainda segundo Callejo (2001) o grupo de discussão constrói conteúdo a partir da interação entre os participantes e destes com o pesquisador. O autor adota um conceito sobre o método discursivo que lhe parece mais compreensível e que, mais tarde, foi utilizado por Ibáñez:

un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que há sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso) (Ibáñez, 1994, p. 58, *apud* Callejo, 2001, p. 26).

Os grupos de discussão surgem como método na pesquisa empírica através de Friedrich Pollok, na escola de Frankfurt a partir dos anos 50 do século XX (WELLER, 2006) e na década de 70 o conceito recebeu uma nova abordagem teórico-metodológico nos trabalhos de Werner Mangold, que amparado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia, deu um novo sentido aos grupos de discussão, trazendo que o grupo deixa de ser visto como “a soma de opiniões individuais, mas o produto de interações coletivas” (MANGOLD *apud* WELLER 2006, pág. 245).

Na pesquisa com jovens, os grupos de discussão se tornam importantes para compreensão da formação e articulação de experiências típicas juvenis tem contribuído para a elaboração de diversas tipologias, tais como: de desenvolvimento (mudanças biográficas); geracional (características comuns a um grupo etário); do meio social (origem social e orientação biográfico-profissional); de formação educacional (relacionadas aos tipos de escola); e de gênero (análise das diferenças biográficas e escolhas profissionais de jovens de ambos os sexos) (BOHNSACK, 1989; *apud* WELLER, 2006).

Ibáñez (1979 *apud* CALLEJO, 2001) considera o grupo de discussão uma ruptura frente ao positivismo e que traz, conforme aponta Grathoff (1970, *apud*

CALLEJO op. cit) elementos sobre a construção das identidades, pois a utilização do “nós” nos discursos reconstrói o grupo. O autor também aponta para a necessidade de um desconhecimento sobre a temática pesquisada ou dinâmicas elaboradas em grupos, pois isso promove a liberdade dos participantes decidirem o que querem ou não falar. Desse modo, a consciência sobre a temática se dará no decorrer da interação grupal e os participantes poderão, assim, chegar a um consenso ou dissenso acerca dos temas abordados.

Com base nas observações do autor, iniciei os grupos de discussão apresentando-os a temática central da nossa discussão, mas sem expor todas as dinâmicas e atividades que utilizaria como disparadoras para o debate. O grupo formado já se conhecia e isso facilitou no empenho dos participantes e fluidez das discussões.

No que diz respeito a grupos em que os jovens se conhecem previamente, Ferreira e Raimundo (2017), enfatizam que os jovens, no reconhecimento mútuo dos pares, se empenham mais, tendo como reforçadores os seguintes elementos: pertencimento à mesma faixa etária, estarem sujeitos às mesmas condições geracionais e/ou transicionais, e principalmente, pertencerem ao mesmo meio social e, por isso, tendo uma história de vida em comum, partilham de significados e práticas semelhantes, circunscritos a um tempo histórico, biográfico e social.

Outros elementos merecem destaque no que diz respeito aos grupos de discussão, como aponta Callejo (2001), a exemplo da existência da reflexividade epistemológica. A reflexividade epistemológica diz respeito à consciência que os participantes possuem sobre o movimento de investigar e ser investigado na pesquisa. O autor sinaliza que essa reflexividade pode aumentar conforme os participantes se interessam pela mobilização gerada pela pesquisa.

Essa mobilização também pode ser identificada no engajamento das(os) participantes na presença e vinculação ao grupo. Durante as minhas idas ao colégio, pude perceber que, na maioria das vezes, as(os) jovens já me aguardavam na porta da sala destinada aos nossos encontros. Além disso, a criação do grupo de WhatsApp<sup>6</sup> feita

por elas(es) me permitiu acompanhar como algumas discussões se desdobravam no campo virtual ao trazerem outros elementos para continuidade da discussão, como links de reportagens, fotos, músicas ou indicação de filmes.

Callejo (2001) também aponta para a existência da reflexividade por parte do(a) moderador(a), pois este(a) se encarrega de apresentar as motivações para a existência dos encontros, se tornando um espelho para o grupo onde a reflexividade acontece mesmo em silêncio. Isso foi percebido logo nos primeiros contatos com as(os) participantes que sinalizaram, em vários momentos, a satisfação em ser pesquisadas(os) por uma mulher negra. Logo outras temáticas como tratamentos para cabelos cacheados, dicas de hidratações caseiras e amarrações de turbantes, transitavam durante as discussões em grupo.

Outras manifestações de interesse na minha imagem na condição de pesquisadora surgiram e giravam em torno tanto da estética, quanto no interesse em me mostrarem alguma reportagem vista e que, por causa do vínculo criado nos encontros, lembravam de mim. Por isso priorizei na metodologia deste trabalho, estabelecer uma relação de confiança desde a inserção no campo, para que a minha interação com as(os) jovens fosse o mais amigável possível. Ferreira (2017) denomina essa ação de *youth-friendly* e torna a participação no estudo mais atrativo e interessante para as(os) jovens.

Uma nova compreensão sobre a juventude necessita de uma imersão no campo, integrando os espaços que os jovens integram, ouvir o que eles querem dizer sobre suas vivências e visões de mundo (QUAPPER, 2001) e demonstrar genuíno interesse sobre os assuntos e atividades que mobilizam os jovens (FERREIRA, 2017).

---

<sup>6</sup> Em virtude do tempo, o material discursivo produzido no grupo do WhatsApp não será analisado, mas poderá ser utilizado para a produção de artigos futuros.

Preocupar-se em compreender os interesses das(os) jovens, é uma forma de compreender as suas vivências dentro e fora dos grupos de discussão. Suponho que isso significa dizer que o campo da pesquisa não se limita apenas à produção de dados, pois considerando as tensões e mobilizações provocadas na interação pesquisador x pesquisado, compreendo como importante o interesse no cotidiano e nas motivações das(os) protagonistas da pesquisa.

Essas inspirações me levaram a conduzir os grupos de discussão com maior leveza e a interagir com as(os) jovens como alguém genuinamente interessada nas suas opiniões para além da pesquisa. Assim, existiram encontros em que as(os) jovens chegaram discutindo um outro assunto e iniciávamos o grupo com essa pauta que já estava em andamento e só depois adentrávamos na temática marcada para o dia do encontro.

Essa interação de forma natural e fidedigna à realidade cotidiana das(os) jovens, principalmente entre seus pares, é apontada por Weller (2006) como uma vantagem na realização dos grupos de discussão. A autora também destaca que o grupo de discussão possibilita ao indivíduo a reconstrução das suas vivências sociais e coletivas, destacando as experiências comuns vividas pelos participantes.

Outra vantagem citada pela autora é o pertencimento dessas(es) jovens ao mesmo meio social, o que cria uma situação com muitos detalhes sobre esse convívio. O grupo também proporciona uma interatividade próxima às que existem em outros espaços da vida diária das(os) jovens, levando o pesquisador a interferir o mínimo possível no desenvolvimento das discussões. Além disso, o grupo pode ser um momento de encontro em que os jovens falam, pensam ou refletem sobre assuntos que ainda não haviam pensado.

Esses assuntos que provocam inquietações sobre novas reflexões trazidas através da minha posição enquanto pesquisadora, foram s em algumas atividades onde as(os) jovens não haviam percebido situações de racismo envolvido em alguns relatos e frases

cotidianas. Se tornava necessário, nessas situações, a promoção de intervenções que provocassem uma reflexão mais aprofundada.

A interação grupal é um momento para troca de conhecimentos (WELLER, 2006), sendo que o grupo não é apenas um grupo em si, mas um objetivo que só pode ser alcançado depois que os participantes deixam de se enxergarem enquanto indivíduos e passam a se incluir e incluir os demais participantes, constituindo a noção de “nós”. Callejo (2001) destaca que esse é um processo de reagrupação e é essencial para a noção de grupo, permitindo a construção de uma identidade coletiva através do diálogo.

A realização desses grupos também requer alguns cuidados, como sinaliza Bohnsack (1999, *apud* WELLER, 2006), pois é necessário estabelecer uma relação de confiança mútua com as (os) participantes de modo a deixá-las(os) seguras(os) e confiantes. Gaskell (2002) denomina essa interação como *rapport*. Outra orientação é que as perguntas direcionadas ao grupo precisam ser amplas e dirigidas a todo o grupo para garantir que a discussão será dirigida pelo grupo e com a ordenação das falas feita pela dinâmica do próprio grupo.

Os aspectos éticos sobre as informações trocadas no interior do grupo também são importantes na construção da relação de confiança e, nesse estudo, foi realizado um contrato verbal a partir do questionamento de um participante sobre as garantias de que as informações ali trocadas não seriam repassadas pelas(os) colegas(os). Nesse momento estabelecemos um contrato verbal e definimos, em grupo, o que estaria ou não presentes nesse contrato, criando assim, um vínculo de segurança a partir de um acordo que eles mesmo estabeleceram.

O número de encontros também é outro fator a ser considerado. Segundo os estudos de Callejo (2001), as reuniões podem ser realizadas em um total de oito encontros aproximadamente, considerando a sensibilidade e flexibilidade do(a) pesquisador(a) para, se necessário, aumentar esse número. Entretanto, Gaskell (2002) chama a atenção sobre existir um ponto de saturação e o(a) pesquisador(a) precisará

estar atento sobre qual o melhor momento de parar, considerando a quantidade de dados à serem analisados e o tempo de realização da atividade de análise.

Nesse estudo os grupos de discussão foram realizados entre os meses de julho e novembro<sup>7</sup> de 2018 totalizando 14 encontros. Com os grupos iniciados, a frequência se tornou um desafio. Existia certa rotatividade por parte de alguns participantes, o que não prejudicou o andamento dos encontros, pois uma média de 8 participantes foram regulares, mantendo o desenvolvimento das atividades dentro das datas programadas.

Flick (2004) faz uma ressalva acerca da composição dos grupos, pois segundo o autor, dependendo do objeto e objetivo, os grupos podem ser naturais, correspondendo a composições que preservam a interação cotidiana ou podem ser artificiais, onde os grupos são formados mediante critérios estabelecidos pelo(a) pesquisador(a).

As características dos participantes podem variar entre a heterogeneidade e a homogeneidade (CALLEJO, 2001), sendo interessante algum grau de homogeneidade, que diz respeito à produtividade discursiva e representatividade do grupo. A heterogeneidade também se faz necessária, pois a diferença faz emergir novas percepções e proporciona a circulação de ideias entre os participantes. Além disso, a heterogeneidade está ligada à confiabilidade e validade do estudo (MORGAN, 1988b, *apud* CALLEJO, 2001).

Nesse sentido o grupo foi misto, sendo composto por participantes que tinham afinidades acerca do compartilhamento da rotina, mas distintos no que diz respeito a opiniões e percepções sobre algumas temáticas. Isso foi positivo, pois enquanto algumas (uns) participantes apresentavam um discurso depreciativo acerca das próprias características, outras (os) apresentavam um discurso que se deslocava em direção oposta, proporcionando rupturas, que na perspectiva dialógica, é fundamental na configuração identitária.

---

<sup>7</sup> Para melhor compreensão do percurso dos encontros, o cronograma será apresentado no apêndice A deste trabalho.

### 2.1.5 Entrevistas narrativas

Compartilhar as situações de racismo e violência simbólica sofridas nunca é fácil e, por isso, as discussões em grupo abriram lacunas que exigiram a realização de duas entrevistas com dois participantes que se emocionaram ao relatar algumas situações e tivemos que interromper naquele momento para que eles pudessem retomar quando se sentissem mais confortáveis. Assim, optamos por utilizar a entrevista narrativa como recurso para apreensão desses dados.

As narrativas têm ganhado força no campo dos estudos sociais e isso se deve à importância da narração na compreensão dos fenômenos sociais. Para Walter Benjamin (1994) as narrativas são formas artesanais de comunicação humana, onde o narrador vive a experiência de contar sua história, lembrando determinados acontecimentos, explicando situações vividas e dando novos sentidos às experiências.

Desse modo, as duas entrevistas realizadas com os dois participantes foram necessárias para que eles pudessem recuperar detalhes das experiências que relataram demonstrando tanto sofrimento, tendo a pesquisadora como uma ouvinte sensível. Essas entrevistas foram necessárias dada a sensibilidade dos relatos que envolviam situações de violência, racismo e homofobia, presentes dentro e fora do círculo familiar. Pude assim, compreender a potência dos relatos desses jovens e intervir construindo, com eles, uma nova forma de enfrentamento para essas lembranças.

O ato de contar histórias envolve a dimensão cronológica, onde o entrevistado discorre sobre os acontecimentos sucessivos também denominado por Jovchelovitch e Bauer (2002, pág. 92) como enredo, permitindo a produção de sentido com relação aos acontecimentos narrados. Por meio das narrativas as pessoas constituem as histórias que foram vividas, lembrando detalhes e atribuindo explicações (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002).

Esses detalhes, as vezes tão cruéis, evocam os mesmos sentimentos vividos na situação relatada, a exemplo de uma das participantes que compartilhou, na entrevista,



uma situação de racismo que sofrera no colégio, dando detalhes sobre o horário em que ocorreu o episódio, as roupas das pessoas envolvidas e até o cheiro do perfume. Desse modo, a entrevista narrativa se torna uma técnica necessária, facilitando o aprofundamento do relato dos acontecimentos sociais que perpassaram a vida do entrevistado e permitindo que o(a) pesquisador(a) consiga acessar elementos da biografia da(o) entrevistada(o) (FLICK, 2004).

Tendo em vista o efeito das ações individuais na formação nos processos macros, a técnica de entrevista narrativa torna possível perceber, através dos discursos individuais, os aspectos desconhecidos da realidade social de cada indivíduo (BENJAMIN, 1975). Nesse sentido, narrar o que foi vivido ou passado, torna a experiência que é restrita em algo mais amplo, pois essa dinâmica favorece que a narrativa se enraíze no outro, tornando a narrativa fundamental para a construção da noção de coletivo (KRAMER, 2007).

Essa noção de coletivo que se desenhou em alguns encontros, foi inspiradora para que, a partir dos entrelaçamentos de diferentes narrativas no interior do grupo, emergisse o interesse das(os) participantes na realização de um ensaio fotográfico que teve como objetivo central a valorização dos traços negros, culminando em uma posterior exposição fotográfica no dia da Consciência Negra no colégio.

### **2.1.6 O (re) conhecimento da estética no ensaio fotográfico**

Como parte da atividade em grupo e baseado nos relatos das(os) participantes acerca da autoimagem e do reconhecimento da própria estética, foi sugerido pelos(as) mesmos(as) a realização de um ensaio fotográfico para enaltecer a estética negra e se contrapor a representação dominante do padrão de beleza imposto socialmente para uma possível tomada de consciência racial.

O ensaio contou com a presença de 11 participantes que tiveram interesse em participar e escolheram o interior da própria escola e o campus da UEFS como ambientes

para a realização do ensaio que contou com a participação de duas fotografias profissionais convidadas, que fizeram orientações técnicas sobre iluminação e localização, entretanto, a escolha de poses, figurino e maquiagem foi feita pelas(os) jovens. Assim, a proposta do ensaio era abordar as particularidades e singularidades das(os) jovens negras(os), buscando na fotografia dos seus rostos, expressões e características, uma narrativa possível e valorativa desse coletivo, permitindo assim, uma aproximação a partir das narrativas fotográficas da identidade negra. A descrição dos resultados deste ensaio está exposta no capítulo de análise junto com os resultados.

### **2.1.7 Transcrevendo e analisando os dados com o método documentário de interpretação**

Para analisar e discutir as categorias que emergiram nos encontros do grupo, recorreremos ao método documentário de interpretação, considerando a necessidade de apreensão da perspectiva do sujeito através dos elementos constituintes de sua visão de mundo. Para compreender como se apresentam as visões de mundo, é necessário uma mudança de postura do pesquisador, que deve mudar seu foco de análise deixando de questionar o que é determinada realidade, passando a adotar a pergunta sobre como constitui tal realidade social, centrando seu foco no sujeito inserido no contexto (WELLER, 2005).

O método documentário de interpretação também possui alguns principais instrumentos para a geração de dados e análise. O primeiro diz respeito a **entrevistas narrativas** que é, em si, um elemento com o intuito de apreender a trajetória do indivíduo além da esfera constituída pelo objetivo de pesquisa. A **observação participante** e **pesquisa documental** são instrumentos que auxiliam na compreensão do contexto social dos sujeitos. Para a documentação, podem ser utilizados recursos como charges, vídeos e fotografias. Por fim, o **grupo de discussão** também se configura enquanto instrumento para a geração de dados e diz respeito ao momento em que são captados os sentidos expressivos da participação e construção de determinada visão de mundo (WELLER, 2011).

Após o processo de coleta de dados em campo, se faz necessário analisar e transcrever todo o material registrado e gravado. Para realizar a transcrição, alguns cuidados são necessários para que a atividade seja fidedigna. Callejo (2001) sugere que é importante identificar os participantes no momento da transcrição, assim como o registro das expressões, pois as mesmas são indicadores da entonação da voz. Além disso, se faz necessário deixar espaços nas margens para que a(o) a analista possa registrar comentários e refazer a leitura de todo material com o apoio da gravação.

Nesse estudo consideramos o grupo de discussão como unidade de análise e, dessa forma, a identificação das(os) participantes não se destacará de maneira isolada, mas com a especificação do gênero destacado, atribuindo-se ‘jovem do sexo feminino’ e ‘jovem do sexo masculino’ para especificação das narrativas dos meninos e meninas.

Essas orientações nortearam a organização da transcrição dos dados que contou com o suporte de diários de campo organizados com as informações sobre cada encontro. Além dos diários, a gravação de voz também foi um recurso importante na consulta das discussões de cada encontro, podendo ser acessado no intuito de lembrar passagens no decorrer das atividades em grupos, na entrevista e no ensaio fotográfico.

O processo de análise tem início com a interpretação formulada que, conforme explicação de Weller (2001), é dividida em temas e subtemas, sendo selecionadas pelo(a) pesquisador(a) as passagens mais relevantes. Essas passagens centrais são definidas por pesquisadores(as) como a metáfora do foco, que consiste na parte da discussão em grupo em que haja a maior interação das(os) participantes sem que haja a interferência do pesquisador.

Esses trechos se destacam, pois indicam uma maior interação do grupo que, a partir de diferentes vozes, falam sobre um mesmo tema. O tempo cedido para a discussão do tema também é outro ponto a ser considerado, pois por mais que a metáfora do foco tenha como alvo o tema que dispare a discussão, os assuntos que emergem das discussões são igualmente importantes por trazerem elementos sobre as experiências coletivas de determinado meio social (WELLER, 2011).

Após transcrição e organização do material das atividades<sup>8</sup> campo, foi percebido que cinco categorias<sup>9</sup> emergiram e se tornaram mais evocadas pelas(os) jovens: **Reconhecimento/Identidade; Preconceito/Racismo; Branqueamento/Estética negra e Cotidiano escolar**. Esses elementos servem como meios para interpretar as narrativas das(os) participantes pesquisadas(os), organizando suas contribuições em tópicos a serem debatidos e, posteriormente, selecionar os temas para a análise.

Após organização das categorias selecionadas, se faz necessário a interpretação dos relatos compartilhados nos grupos. Bohnsack (2007) complementa sinalizando que essa é “uma mudança na formulação da pergunta, ou seja, em vez de questionar o que são os fenômenos os fatos sociais, o pesquisador deve dirigir suas atenções para a compreensão de como estes são construídos” (p.291).

Nesse sentido, Manheim (1986) inicia o estudo sobre os três níveis de sentido que o autor considera como parte de todo objeto cultural. Um **sentido objetivo** revelado, em sua essência, por ele mesmo; um **sentido expressivo**, que é resultado da prática e da ação e um terceiro que diz respeito ao **sentido documentário** que resulta da interpretação dos dois primeiros sentidos.

Weller (2005) sinaliza que está nas mãos do(a) pesquisador(a) ou observador(a) a função de acessar o conhecimento das práticas sociais, além de conhece-lo e interpreta-lo, pois é praticamente impossível ao grupo nelas inserido, considerando que a imersão da prática torna essa compreensão difícil e o distancia de uma elaboração teórica. Assim, é possível observar que a forma como o sujeito age dentro da perspectiva de determinada visão de mundo vai guiar a análise no nível documentário, pois não é observado apenas a ação, mas o sujeito em ação.

---

<sup>8</sup> O cronograma com o calendário dessas atividades está inserido no apêndice A.

---

<sup>9</sup> A tabela com a organização das categorias emergidas dos grupos de discussão, Entrevista e Dia do evento, apresenta-se no Apêndice D.

Desse modo, torna-se necessário também o conhecimento do contexto do grupo, considerando importante ressaltar que o procedimento de pesquisa, junto ao grupo, não pretende apenas o registro do que é vivenciado, como também a captação da perspectiva desse grupo, pois o foco não é o julgamento sobre a veracidade do relato, mas a pretensão de compreender os seus valores (WELLER, 2005). Nesse sentido:

a veracidade dos fatos narrados ou mesmo a índole do informante não constituem objeto de preocupação da análise documental: a tarefa do pesquisador consiste no questionamento daquilo que está documentado nas descrições dos entrevistados sobre suas atitudes, habitus e padrões de orientação. (WELLER, 2005)

Assim, o método proposto por Mannheim foge do padrão positivista onde se operacionaliza através da confirmação ou refutação de uma hipótese ou teoria que antecede e busca corroborar com o produto cultural, permitindo que a vivência no campo fale por si e que os grupos sociais pesquisados contem suas próprias histórias nos levando a interpretação teórica do objeto cultural, a partir dos três níveis de sentido citados anteriormente. Entretanto, cabe a ressalva de que a interpretação, nesse tipo de análise, não é neutra, visto que a mesma se constrói a partir do referencial teórico de conhecimento do(a) pesquisador(a) e de como o(a) mesmo(a) enxerga o mundo e as especificidades de gênero, raça e classe social, por exemplo (WELLER, 2005).

A autora também orienta, para a filtragem e transcrição dos dados, a seleção das passagens mais relevantes conforme os objetivos da pesquisa. Sendo assim, o processo de análise compreende três etapas, iniciando com a passagem inicial na sinalização das perguntas disparadoras para a discussão, seguida das passagens de foco e das discussões que emergem da interação relacionadas ao tema.

O processo seguinte diz respeito à interpretação formulada que busca a compreensão dos transcritos em uma linguagem mais acessível. Com isso, orienta-se que o(a) pesquisador(a) reescreva as contribuições dos(as) participantes em linguagem de fácil compreensão para quem não está inserido no mesmo meio social e que, nesse momento, não sejam realizadas comparações ou inferências.

Por fim e posterior a análise formulada, se desenvolve a interpretação refletida, consistindo nas interpretações do(a) pesquisador(a) a partir da análise do conteúdo, inferindo a partir do conhecimento que o(a) próprio(a) pesquisador(a) possui, reconstruindo, assim, a organização dos discursos a partir da análise da interação entre os participantes (WELLER, 2011). Nesse sentido, cabe a orientação da autora sobre a posição do(a) pesquisador(a) em campo acerca da sua imersão mais aprofundada, pois “é essencial quase que viver e sonhar as interações dos grupos” (WELLER, 2005).



## Capítulo 3

### 3 “NEM TÃO NEGRA ASSIM”: AS DISCUSSÕES SOBRE RECONHECIMENTO E IDENTIDADE

O interesse pelo estudo das identidades surge a partir da necessidade humana de saber quem somos, como somos, de onde viemos, para onde vamos e a qual grupo pertencemos (BRAH, 1996). A autora prossegue sinalizando que as identidades oferecem, assim, um sentimento de pertença, tornando-as elementos reguladores dos comportamentos na medida em que os sentimentos, valores e motivações se manifestam concordantes com as nossas identidades.

Esse capítulo pretende retomar a discussão sobre a identidade negra, a partir das narrativas das(os) jovens e a sua dinâmica relacional e processual no movimento de identificação do indivíduo com o grupo ao qual está inserido, levando-nos à reflexão sobre como o indivíduo se constrói a partir da experiência em grupo, no caráter performativo da linguagem e produção de discursos (BRAH, 1996).

Desse modo, recuperamos as narrativas das(os) participantes com base nas categorias de análise previamente selecionadas, a saber: **Reconhecimento/Identidade; Branqueamento/Estética Negra e Protagonismo juvenil/Cotidiano escolar**, que darão base para a análise sobre os processos de construção de significados tanto sobre si, quanto sobre o mundo social em que as(os) jovens estão inseridos, criando uma rede de significados que pode ser construída através dos encontros dialógicos em que os interlocutores, através das suas diferenças e semelhanças, ampliam o seu entendimento um do outro (JOVCHELOVITCH, 2008).

#### 3.1 “Seu eu pudesse escolher, teria a pele mais clara”: reconhecimento na formação identitária

A primeira categoria analítica aqui apontada é a de **identidade**, compreendida sob a perspectiva do **reconhecimento** que, partindo da teoria de Charles Taylor, molda a



construção identitária. Ao longo das discussões realizadas nos grupos de discussão, diferentes questões foram abordadas e, em sua maioria, remetem à construção de uma identidade racial que é atravessada por aspectos do cotidiano, como a discriminação.

Dito isso, a percepção sobre a cor, por exemplo, apareceu em alguns discursos a partir das experiências no contexto onde a(o) jovem está inserido, provocando uma noção de reconhecimento que pode ser desenvolvida sem tensões e reflexões.

Na verdade, eu sempre me vi negra, pois todo mundo que convivo é negro e nunca rolou de uma pessoa olhar para mim e me apontar. Acho que não tenho como dizer que não sou negra porque a minha pele é escura. (Grupo de discussão 01, jovem do sexo feminino, 10/07/2018)

A contribuição acima reafirma o que Fanon (2008) traz sobre a relação com o branco na formação do conhecimento e reconhecimento sobre si. Isso pode ser exemplificado quando o autor sai da Martinica para a França e se depara com o estranhamento ao perceber que crescer numa ilha considerada parte da França, não fazia dele francês. Esse estranhamento acompanha muitas das suas reflexões, principalmente no que diz respeito a aceitação tanto social quanto individual do homem de pele branca para o homem de pele negra. Isso implica, inclusive, nas situações de preconceito vivenciadas pelas(os) jovens.

Sempre convivi com pessoas da minha cor, então nunca aconteceu nenhuma situação de racismo. (Grupo de discussão 01, jovem do sexo feminino, 10/07/2018)

É importante destacar que, para Fanon, o corpo e a pele causam a ação de negação, pois o “conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação” (FANON, 2008, pág. 104). Isso, porque a construção da imagem em torno do negro enquanto possuidor das características que ocasionam medo e repulsa da sociedade branca, proporcionam o estranhamento que é reconhecido no contato com o oposto.

Quando eu comecei a estudar, passei a ter amizades com amigas brancas e ficava me questionando porque só eu tinha a pele escura. Foi aí que eu me ‘toquei’ de que era negra. (Grupo de discussão 01, jovem do sexo feminino, 10/07/2018)

Essa vivência de jovens negros que se deparam com a realidade da disparidade, quando saem do seu ciclo familiar e partem para a convivência social, assemelha-se à realidade de parte das(dos) jovens participantes e em seus relatos fica perceptível que a descoberta da sua negritude se deu no contato com o outro. O outro diferente ou o outro que trazia consigo discursos que reforçavam uma hierarquia entre grupos. Esse contato com o externo contorna as novas percepções corpóreas e a formação identitária, pois “o homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, afim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece como tema de sua ação” (FANON, 2008, p. 180). Especificamente nos casos dos negros, o autor sinaliza para a criação social de uma mitificação da construção do ser negro que impacta na identidade que o mesmo carrega.

Eu não sei se me considero negra. Não tenho problema com a minha cor, mas quando vejo pessoas com a pele mais clara fico desejando ter a pele mais clara também, só pra não ter que ficar com essa pele tão escura. (Grupo de discussão 01 – jovem do sexo feminino 10/07/2018)

No contexto em que a participante coloca, é notório o desejo de distanciamento do grupo social que sofre historicamente pela inferioridade construída socialmente e isso fica evidente no comentário seguinte em que ela relata algumas das situações vividas:

Eu já fui chamada de negra imunda uma vez na escola. Ninguém fez nada sobre isso. Outra vez, o primo de uma amiga cortou as tranças que eu usava porque disse que era feia e nojenta e só podia ser coisa de gente preta. Sinceramente prefiro nem dizer que sou negra. (Grupo de discussão 01 – jovem do sexo feminino 10/07/2018)

As situações de racismo e violência relatadas pela maioria das(os) jovens externam o contexto cruel constrói diariamente barreiras para o reconhecimento das características que demarcam a negritude, a exemplo da cor da pele. Fanon ressalta sobre como a cor da pele é um traço de grande força para a diferenciação dos grupos, chegando na frente até mesmo de questões ideológicas, territoriais e religiosas, por exemplo. Isso porque a característica da cor é explícita ao outro, entregando um ‘falar’ a partir da concepção que esse outro tenha acerca da cor.

A minha avó já disse que não me quer andando com a minha amiga, só porque ela é negra e ela disse isso abertamente. Disse que gente dessa cor não presta. Engraçado que ela nem percebe que eu não sou branca, né? Só porque minha amiga é mais escurinha. (Grupo de discussão 07 – jovem do sexo feminino 14/09/2018)

A participante ao relatar essa situação mostrou não somente um incômodo pela rejeição da avó quanto ao seu fenótipo, mas também por compartilhar essa situação no grupo onde a amiga em questão também estava presente. A situação foi contornada posteriormente, mas ficou perceptível que elas(es) percebem que há uma escala de opressão que atinge quem está mais distante do padrão estético socialmente valorizado.

A gente que tem a pele mais clara – porque infelizmente a gente é considerado pelo tom da pele - não vai passar por racismo tão quanto uma pessoa negra pode passar. Porque eu sou privilegiado. Eu não vou ouvir essas coisas, mas a gente tem que tentar procurar ter um pouco de empatia pelo outro. Se alguém falar algo para nosso amigo, temos que dizer que está errado, não pode esperar vir só dele. Alguém tem que começar e pode ser por nós também. (Grupo de discussão 07 – jovem do sexo masculino 14/09/2018)

Desse modo, torna-se necessário retomarmos a discussão sobre o racismo não ser um problema do negro, sendo importante a inclusão do branco nessa discussão. A segregação do debate não é interessante, sobretudo se carregamos preconceitos que estão nas bases de todas as relações. Carneiro (2016) sinaliza sobre pessoas brancas serem as portas de entrada para a discussão sobre o tema, visto que cada pessoa branca que luta contra o racismo pode atingir diversas outras pessoas brancas. Ribeiro (2017) acrescenta que ouvir a pessoa negra, respeitando o seu local de fala, é o ideal, mas enquanto não alcançarmos esse momento na configuração social, cada pessoa pode e deve fazer a sua parte na ampliação do debate racial.

Toda a historicidade de pessoas de pele negra foi construída, durante muito tempo, através de histórias inventadas por essa pele diferente, contribuindo para a formação de crenças que eram reforçadas no campo científico, pois como ressalta Fanon: “Os cientistas, após muitas reticências, admitiram que o preto é um ser humano” (FANON, 2008, p. 111).

As situações de preconceito e racismo direcionados a um grupo podem provocar efeitos psicossociais aos indivíduos submetidos à discriminação e ao preconceito

racial. Do ponto de vista emocional, Santos (2012), constata que violências psicológicas baseadas no preconceito, discriminação e desqualificação, acarretam prejuízos que vão desde a baixa autoestima a transtornos psiquiátricos.

Eu passei minha vida, praticamente, tentando me encaixar em um padrão, sabe? Vou desabafar! Eu sempre quis ser alguém que eu não era. Tipo, queria ter o olho verde de um, o cabelo “bom” de outro, a cor da pele de outro e por aí vai. Eu olhava algumas pessoas que eu considerava bonitas e queria ter a aparência delas. Ficava olhando para o espelho e me perguntando o porquê tenho esse nariz, esse sorriso - porque odeio meu sorriso - essa sobancelha e acabei desenvolvendo transtorno de ansiedade, segundo o psicólogo. (Entrevista narrativa – jovem do sexo masculino 20/07/2018)

Na fala retirada de uma das entrevistas realizadas, é nítido o impacto que uma sociedade construída sob a lógica racista pode produzir na autopercepção. Fanon (2008) chama esse processo de alienação que subjuga a existência da(o) negra(o) que, por sua vez, esconde a sua personalidade atrás das cortinas do racismo e colonialismo, resultando na construção de sujeitos subordinados. Mas não para aqui, o autor apresenta essas problemáticas defendendo que a liberdade acontecerá através da tomada de consciência por parte das(os) negras(os), tomando para si as rédeas da sua existência.

Ao abordar sobre as mazelas emocionais causadas por uma sociedade historicamente racista, não posso deixar de me atentar ao recorte de gênero, pois é constatado, desde as pesquisas de Giacomini (1988), que o contexto brasileiro impõe às mulheres negras vulnerabilidades construídas historicamente passando criando limitações na escolha do parceiro, por exemplo, além de menor valorização social por não se encaixar no padrão de beleza branco.

Eu não consigo me aceitar. Não consigo gostar de mim e da minha aparência. Hoje eu solto mais o cabelo, mas ele vivia preso. Ele sempre foi natural, mas eu não gostava. Eu tinha amigas e a maioria branca e eu sempre quis ser como elas. Tinha um corredor que os meninos faziam no intervalo e eu tenho péssimas lembranças dele, porque quando essas minhas amigas passavam, os meninos aplaudiam, davam cantadas, assobiavam e eu só queria que isso acontecesse comigo também, porque não acontecia. (Entrevista narrativa – jovem do sexo feminino 20/07/2018)

Essa fala foi compartilhada no embalo de muitas lágrimas, pois foi perceptível que as meninas lembraram das situações de racismo que vivenciaram com precisão de detalhes e evocam as mesmas emoções sentidas nos episódios citados. Isso confirma sobre o maior impacto do preconceito recai mais sobre as mulheres, restringindo as suas escolhas afetivas. Nesse estudo, tal constatação não apareceu nos discursos dos jovens negros, demonstrando que a desigualdade racial somada ao gênero, revelam que na hierarquia de poder na sociedade brasileira, mulheres negras ficam em lugares menos valorizados ou subalternos (SHUMATER e VITAL BRASIL, 2007). Esse julgamento social produz rejeição às próprias características, podendo levar a dificuldades de uma organização psíquica saudável (SANTOS, 2004).

Mas isso não significa dizer que o preconceito não se direciona aos jovens negros. A crueldade promovida pela discriminação tenta dissipar toda manifestação de negritude contida, por exemplo, na estética afro:

Eu uso black, mas minha mãe disse que eu precisarei retirar para entrar no mercado de trabalho. (Grupo de discussão 01 – jovem do sexo masculino 10/07/2018)

Curiosa sobre a especificidade no pedido da mãe desse participante, o questionei sobre o que ela argumentou como justificativa para o pedido, visto que ele demonstrava não concordar com o que foi solicitado e ele prontamente explicou que:

Empresa nenhuma vai querer me contratar com esse cabelo. Onde vou achar emprego? Mainha disse que vão achar que sou vagabundo (risos). (Grupo de discussão 01 – jovem do sexo masculino 10/07/2018)

Mesmo o contexto familiar promovendo, muitas vezes, as primeiras tensões e, infelizmente, as primeiras situações de preconceito, não podemos nos esquecer que esses discursos são oriundos de um sistema perverso que também vitima aqueles que o carregam e os reproduzem ora como um fardo, ora como uma tentativa de proteger os seus das verdades que aprenderam. Levando também em consideração as estatísticas que alavancam os jovens negros ao topo da lista de homicídios no país, não se pode deixar de discutir sobre o racismo presente nessas situações cotidianas que podem legitimar esse cenário:

Eu já fui seguido em loja e já fui deixado de ser atendido. Fora que eu e um amigo já fomos abordados de forma violenta pela polícia. E eu sei que é por causa da cor. (Grupo de discussão 03 – jovem do sexo masculino 23/07/2018)

Os episódios discriminatórios vivenciados pelos jovens participantes, nem sempre são identificados por eles como racismo e isso ocorre devido à própria falta de consciência acerca da temática.

Eu nunca sofri racismo não, as vezes rola brincadeiras com apelidos sobre a cor da minha pele, mas levo tudo na brincadeira. (Grupo de discussão 03 – jovem do sexo masculino 23/07/2018)

E mesmo que essa percepção sobre a existência do racismo não seja evidente para todas(os) as(os) jovens, não significa dizer que os ambientes familiares estejam isentos de contribuir nesses discursos, como aponta Hooks (2006), comprometendo as relações e potencializando os efeitos psicossociais vivenciadas pelas(os) jovens.

Não sei se é racismo, mas minha avó todo dia fala que meu cabelo tá horrível (risos). Diz que ele parece um ninho e manda eu alisar. Até quando eu pedia para cortar para fazer o Big Chop<sup>10</sup>, ela dizia que não me levaria para cortar porque não me deixaria fazer isso. É assim até hoje e para completar, eu moro com ela. (Grupo de discussão 07 - jovem do sexo feminino) 14/09/2018.

Isso nos remete ao que Fanon (2008) aborda sobre o negro ser levado a reafirmar a ideia de superioridade branca para existir em sociedade, construindo assim, uma postura de passividade.

Diante disso, é importante falar sobre a ideologia do branqueamento e de como ela está vinculada à noção estética, criando uma estrutura que pode dificultar a percepção e reconhecimento de negros e negras. Para Fanon (2008), a convivência com brancos pode ocasionar uma crise existencial nas(nos) negras(os) ao se depararem com a possibilidade de sofrerem discriminação ao serem julgadas(os) como não civilizadas(os), feias(os) e outros adjetivos que podem causar, na pessoa negra, um sentimento de ausência de pertencimento ao próprio corpo negro.

---

<sup>10</sup>Grande corte utilizado na fase de transição capilar.

O autor prossegue especificando que estar destoante dos padrões da “branquitude”, implica em um desvio de uma estética e até mesmo como um desvio de comportamento, criando assim, uma necessidade na(o) negra(o) de aproximação do perfil estético branco.

A gente ouviu muito a frase “negro de alma branca” e fica parecendo que ter a cor negra é algo negativo e a branca positiva, tornando o branco melhor só por isso, né? (Grupo de discussão 07 – jovem do sexo feminino 14/09/2018)

Dentro dessa perspectiva, podemos resgatar o que diz Souza (1983) sobre o ideal do ego no negro ser o branco.

Eu sei que não é legal falar isso, mas se eu pudesse escolher, teria a pele mais clara. Quem quer ouvir que você nem vai chegar na faculdade ou que seria mais bonita clarinha? (Grupo de discussão 06 – jovem do sexo feminino 06/09/2018)

Para Souza (1983) o desejo de tornar-se branco marca o imaginário de jovens negras(os), de modo a criar uma pressão reguladora sobre os corpos que impacta diretamente na saúde psíquica desses indivíduos.

Sabe aquele negócio de colocar pregador no nariz para afinar ele? Fiz muito isso! Não conseguia aceitar o meu nariz como ele era. Ouviu muito que o meu nariz era de batata e que o boi pisou. (Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

Ter acesso a esses relatos não foi uma tarefa fácil, não só por compreender na pele como funciona essa distorção perceptiva, mas por ter notado todo sofrimento das participantes em dizer que facilmente mudariam as suas características, pois estas não estão de acordo ao que aprenderam sobre o que é bonito. Discutir o reconhecimento de si nessas circunstâncias requer a sensibilidade em perceber como a formação identitária em jovens negras(os) torna-se uma empreitada cheia de atravessamentos.

A elaboração de um esquema corporal é, desse modo, dificultada por uma sociedade branca e o conhecimento sobre o próprio corpo, para os negros, passa a ser uma atividade de negação, que faz emergir uma atmosfera densa de incertezas (FANON, 2008). Goellner (2010) destaca a necessidade de romper com o olhar sobre

o corpo de forma naturalista e pensa-lo, também, como construção na e pela cultura, revelando toda a sua historicidade. Desse modo, o olhar para o corpo negro nos informa sobre um conjunto de outros elementos conferidos a ele e que coadjuva na formação identitária.

Dentro dessa perspectiva de corpo, faremos um destaque ao cabelo que, dentro das vivências em campo, se apresentou como signo político e social através do qual surgem as primeiras reflexões sobre a cor, bem como as primeiras formas de preconceito. O cabelo, aqui, é compreendido como algo que se resgata, do qual se apropria e corajosamente se assume na sua forma natural: crespo/cacheado.

Na verdade, foi quando eu resolvi deixar o cabelo natural que comecei a ouvir que estava parecendo uma “neguinha”. Antes disso, eu não lembro de ter escutado nada do tipo. (Grupo de discussão 01 – jovem do sexo feminino 10/07/2018)

Quando eu cortei o cabelo e fiz o big chop, fiquei tão feliz, me sentindo eu, sabe? E quando cheguei na sala, minha avó me olhou com uma cara de desprezo tão grande que até hoje tá marcado em mim. Machuca dizer que seu cabelo tá feio e horrível. (Grupo de discussão 07 - jovem do sexo feminino 14/09/2018)

O cabelo se apresenta como um elemento que define o lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro (GOMES, 2002) e aparece nos relatos, tanto dos meninos quanto das meninas, como um ponto onde se desencadeia o debate racial e, para além da preocupação estética, acresce-se a preocupação sobre aspectos de inserção social, seja no mercado de trabalho, na confecção de documentos formais e até no tratamento policial.

Meu cabelo tá baixo agora, mas eu tinha black, pô. Eu tirei a pedido da minha mãe. Ela disse que não pega bem e tem medo que achem que eu esteja metido com coisa errada. (Grupo de discussão 01 – jovem do sexo masculino 10/07/2018)



Meu pai também pediu para eu retirar meu black quando eu for procurar emprego. (Grupo de discussão 01 – jovem do sexo masculino 10/07/2018)

Mas assim como o cabelo se mostrou um elemento para as primeiras tensões acerca do debate racial e vivência das primeiras situações de racismo para alguns jovens, foi também através dele que ocorreu, nas experiências com parte das(as) as(os) jovens participantes, a ressignificação da identidade negra e a construção da noção de pertencimento e reconhecimento estético.

Sempre me perguntam se já alisei o cabelo e sempre dizem que meu cabelo seria “melhor” alisado. Que eu ficaria mais bonita. Eu só respondo: “não, obrigada, meu cabelo ficará natural mesmo”. Ainda não amo completamente minha aparência, mas só pela ousadia desse povo eu deixo o cabelo natural mesmo. (Grupo de discussão 07 – jovem do sexo feminino 14/09/2018)

Também foi a partir do cabelo que ocorreu a primeira tensão no grupo, ressaltando a relação dialógica a partir das diversas opiniões que atravessam o mesmo espaço.

Vou aproveitar o assunto de hoje e que tá todo mundo aqui para falar sobre um episódio que me deixou muito chateada com algumas colegas aqui. Ontem cheguei aqui no colégio e, como todo mundo sabe, estou em transição e o meu cabelo fica desse jeito. Eu ficava com vergonha no começo, mas agora tô nem aí. Meu cabelo é assim e vou continuar me achando linda. Só que ontem fiquei chateada com \*\*\*, pois quando me viu chegar perguntou logo: “que cabelo é esse, fia? Não tá gatinho não”. (Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018).

Mas eu avisei porque sou sua amiga e acho que precisamos ser sinceras. Seu cabelo não estava legal. (Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

E você acha mesmo que isso ajuda? Você sabe muito bem que o meu cabelo está em transição e falar isso só piora. Acho que a gente tem que aprender a elogiar mais umas as outras porque a gente já tem muita gente pra esculhambar. (Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

Mesmo que a situação relatada acima tenha ocorrido em um momento fora do grupo, ela não é um episódio externo, já que os próprios diálogos promovidos no decorrer dos encontros, podem ter potencializado a percepção da jovem ao reivindicar uma atitude diferente da amiga. Priorizei acalmar os ânimos, alertando sobre a importância da

comunicação sem julgamentos e, uma vez que compartilhada no grupo, compreendi como importante utilizar a breve discussão para falar sobre as nossas posturas na relação com o outro e de como podemos ser importantes no processo de reconhecimento dos que convivem conosco. Além disso, pude analisar a postura das(os) participantes diante desse episódio.

Eu entendo o que \*\*\* diz sobre ela ter que alertar sobre o cabelo porque é amiga. Eu também já fiz isso com várias amigas, mas eu entendo a reclamação de \*\*\*. A gente precisa começar a elogiar mais porque todo dia nessa sociedade tem gente falando que nosso cabelo não é bonito. Não podemos nos rebaixar. (Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

E desde quando o cabelo de \*\*\* tá feio? Ele está lindo. Tá com a aparência do cabelo de quem se assumiu e vai ser feliz. (Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

Nesse momento a participante que fez o comentário retomou a fala e justificou:

Tá legal, eu vacilei no comentário mesmo! \*\*\* tem razão, a gente já tem tanta gente pra falar mal. (Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

Como foi dito naquele vídeo [vídeo ‘*tour* pelo rosto’ de Gabi Oliveira do canal no *youtuber* DePretas], vamos nos empoderar. Podíamos aproveitar e fazer uma oficina sobre cremes e cuidados para cabelo, né?(Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

Compreendo que essa tensão provocada pelo comentário da participante pode ser positiva, considerando o desenrolar do episódio como fruto de novas reflexões, provocadas ou não pela vivência das atividades desenvolvidas no grupo.

Torna importante ressaltar aqui que no interior do grupo existiam relatos que caminhavam em direções opostas. Mesmo que todas(os) as(os) jovens participantes tenham relatado a experiência de situações de discriminação e sintam cotidianamente a investida de uma estrutura social que nega os seus traços como símbolos de beleza, algumas/alguns revelaram discursos de empoderamento e auto aceitação, distanciando-se da maioria.

Eu morria de vergonha de sorrir porque ouvia vários comentários ridículos sobre meus dentes, mas hoje só ando sorrindo mesmo na cara da sociedade. (Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

Ah, comigo também não tem essa não, dou logo uma resposta se vier falar algo. Já falei aqui que falaram muito sobre meu cabelo, mas hoje eu boto ele bem pra o alto, bem volumoso, faço carão mesmo e acabou. Me amo. (Grupo de discussão 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

A existência dessa diferença de narrativas dentro de um mesmo grupo provocou um movimento de tomada de reflexão coletiva promovendo novas percepções das(dos) participantes acerca do próprio corpo, cor e cabelo. Foi percebido que a presença de jovens que traziam um discurso mais politizado, contribuiu no debate racial de forma positiva e isso ficou evidenciado no ensaio fotográfico produzido por nós.

### **3.2 “Sou eu mesma nessa foto? Estou linda”: os reconhecimentos no ensaio fotográfico**

O ensaio fotográfico trouxe elementos para compormos as categorias que serão aqui analisadas, a saber: o **branqueamento** e a **estética negra** que possuem implicações para se pensar a identidade e o reconhecimento, construídos na interação afetiva com o próprio corpo e no apoio mútuo das(dos) participantes no decorrer da atividade fotográfica.

O ensaio ocorreu em dois momentos, o primeiro no interior do colégio e o segundo no campus da Universidade Estadual de Feira de Santana. No primeiro momento algumas das participantes relataram estarem tímidas, por que não sabiam fazer pose e tinham certeza que não ficariam bonitas na foto. Ter um grupo com perspectivas diversas foi importante, pois nesse momento a diferença do próprio grupo emergiu, criando uma relação de apoio.



**Figura 3.** “O poder”

Ah, vocês nem ousem dizer que não ficarão bonitas nas fotos. Vem, vou mostrar para vocês algumas poses e uns carões que vão ficar um hino. (Dia do ensaio fotográfico – jovem do sexo feminino 23/07/2018)

No decorrer do ensaio era perceptível que a confiança de algumas das participantes diante das câmeras, motivou o comportamento de confiança nas outras, que passaram a ousar nas poses. Além disso, o próprio grupo criou um padrão de comportamento no momento das fotos onde a cada ciclo de fotografia, elas(es) emitiam elogios e frases de encorajamento que despertavam naquele momento, nas(os) participantes, um novo olhar sobre a própria estética.



**Figura 4.** “Já que é pra tombar”

Gente, vocês estão falando tanto que fiquei gata nas fotos, estão me fazendo acreditar. Já quero ficar usando essa pose que aprendi em todas as fotos que eu tirar. (Dia do ensaio fotográfico – jovem do sexo feminino 23/07/2018).

A fotografia está longe de ser um documento inerte, pois através dela é possível documentar novas performances sociais (BORGES, 2003). Assim sendo, é possível compreender que a fotografia é viva e pode dar voz a(o) fotografada(o), contribuindo para a criação de uma identidade de grupo. Segundo Colker (2011), “o aspecto mais importante da fotografia é definir a identidade das coisas e pessoas”. Considerando essa afirmativa, compreendemos que a fotografia poderia ser uma ferramenta de identificação da(dos) participantes com elas(eles) mesmas(os) e com o seu grupo de pertencimento.

Durante a execução desse ensaio, percebemos a empolgação das(dos) participantes e de como a experiência de ser fotografada(o) foi positiva e de como gerou um debate sobre a própria estética, considerando que naquele momento, ela estava sendo exposta, valorizada, elogiada e registrada.



**Figura 05.** Neuziane

Gente, estou me sentindo linda e importante com duas fotógrafas tirando fotos minhas e meu cabelo está um arraso! (Dia do ensaio fotográfico – jovem do sexo feminino 23/07/2018)

Assim como também ouvimos relatos sobre não acreditar na própria aparência refletida nas imagens.





**Figura 06.** Ednéia

Sou eu mesma nessa foto? Não acredito, estou tão linda!(Dia do ensaio fotográfico – jovem do sexo feminino 23/07/2018)

A fotografia foi pensada nesse trabalho exatamente pelos sentidos expostos anteriormente, como a valorização estética, servindo como ferramenta que tornou possível a ressignificação da estética negra, trazendo à tona o debate racial, no sentido do reconhecimento de uma outra posição subjetiva de valorização de si, diante do julgamento social

Nos relatos das(dos) participantes, pudemos perceber como a experiência de serem fotografadas(os) foi positiva e fortalecedora para a perspectiva de pertencimento e reconhecimento, como indica a fala de uma das participantes ao conferir as fotos:



**Figura 07.** Vitória

Sabe o que eu acho? Deveríamos andar sempre assim, com os cabelos naturais, jubas maravilhosas e ir para o colégio desse jeito. A gente podia até andar mais juntas para ficar um bonde pesadão, sabe? Ninguém pode com a beleza negra. (Dia do ensaio fotográfico – jovem do sexo feminino 23/07/2018)

As poses e os locais onde queriam ser fotografadas(os) foram escolhidos pelas(os) participantes e as fotógrafas foram desenvolvendo o ensaio da forma que melhor registrassem o contexto proposto por elas(es).





**Figura 08.** “Lacres e sorrisos”

A escolha pelos cenários e poses das fotografias em grupo também foi feita com os participantes que posteriormente deram títulos à essas fotos, produzindo significações e novos posicionamentos diante do que viam e sentiam nos registros das imagens.



**Figura 09.** “Beleza”

Foi percebido também no decorrer do ensaio que as(os) participantes adotaram um comportamento de elogiar umas as outras, o que analiso como positivo para o desdobramento do ensaio despertando uma maior desenvoltura das(os) jovens frente as câmeras.



**Figura 10.** Naomy

Naomy, como tu consegue dizer que não vai sair bem na foto? Você tá maravilhosa demais! Me ensina a ser plena assim. (Dia do ensaio fotográfico – jovem do sexo feminino 23/07/2018)

Foi percebido nas falas das(dos) participantes ao terem acesso as fotos, que as palavras “empoderamento”, “tombar” e “lacrar”, cotidianamente utilizadas em diálogos no movimento da geração tombamento, apareceram constantemente nas descrições das(dos) jovens para elogiar as próprias fotos. Isso nos faz compreender a influência do movimento da geração tombamento na criação de mecanismos de enfrentamento, recriação da própria estética e construção/resgate da identidade negra.





**Figura 11.** “Friends”

O movimento e toda a sua defesa de pautas sobre a auto aceitação e valorização estética não está separada da consciência política, mas é o ponto inicial através do qual e pelo qual, as(os) jovens começam a debater e refletir as problemáticas sociais. “Por isso, corpo e cabelo, no plano da cultura, puderam ser transformados em emblemas étnicos”, pontua Gomes (2006). Junto à estética “lacrativa”, também se impulsiona o discurso de combate ao preconceito. Com isso nos questionamos se a militância da geração tombamento chega até essas(es) jovens e como ela influencia sobre o modo como eles enxergam a própria estética.



**Figura 12.** Tayse

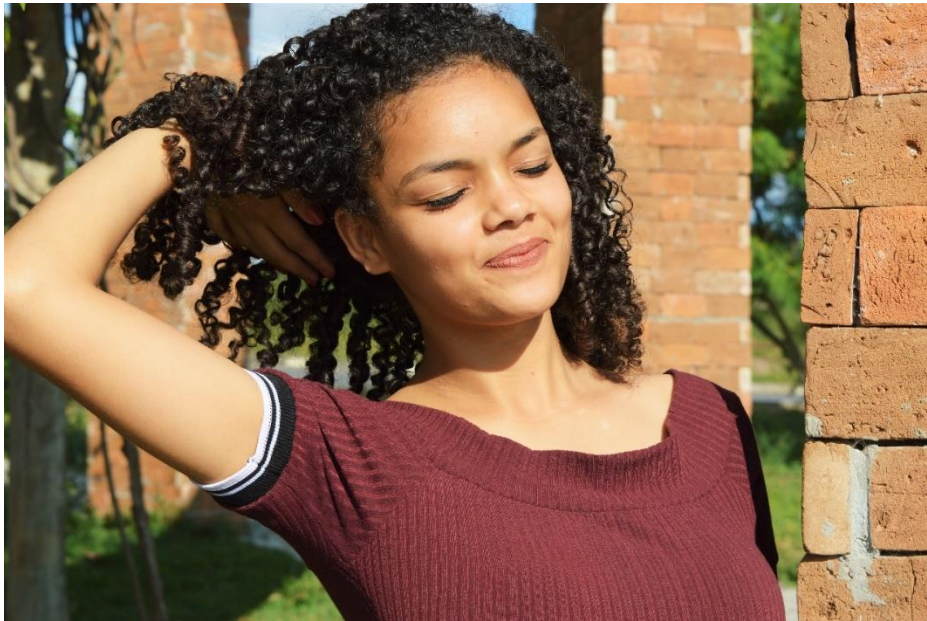
Quando resolvi deixar o cabelo natural, eu tive muita ajuda por causa de vídeos de youtubers negras e de algumas famosas, tipo karol Conká e Iza. Iza é maravilhosa, né? Um hino! (Grupo de discussão 01 – jovem do sexo feminino data 10/07/2018).

Em concordância, outra participante completou:

Ela é maravilhosa! Teve um discurso dela sobre aceitar a cor da pele e a nossa beleza negra que me fez pensar muito sobre o assunto. Por que o bonito é só o branco? Por que não podemos ser bonitos também? Tem que começar por nós, por nossa própria aceitação. (Grupo de discussão 01 – jovem do sexo feminino 10/07/2018)

Foi percebido nos discursos delas(es) que todas(os) conheciam o movimento da geração tombamento, mas nem todas(os) tinham acesso às pautas e mobilizações de cunho político. Entretanto, as movimentações de caráter estético através das redes sociais eram sabidas por todas(os), tendo artistas e blogueiras(os) negras(os) da atualidade como influenciadoras(es) na ressignificação estética, principalmente no momento da transição capilar. Para além da parte estética e do meio artístico, procurei

compreender quem mais se mostrava uma figura negra de influência para esses jovens dentro dos contextos em que elas(es) vivenciavam.



**Figura 13.** Ruth

Ah, minha prima me ajudou muito no momento da minha transição. Ela tem um cabelo lindo, cacheadão e me deu várias dicas de produtos e de como cuidar. (Grupo de discussão 05 - F - data 28/08//2018)

E emergiram também outras referências dentro da comunidade e do contexto familiar:



**Figura 14.** Bruna

Minha tia é um exemplo pra mim. Mulher negra que enfrentou vários preconceitos e conseguiu entrar na universidade. Eu me inspiro em histórias assim, com certeza! (Grupo de discussão 05 - F -28/08/2018).

A vivência e o contato com as(os) colegas também foi pontuado como fator positivo, o que nos permite recuperar a experiência dialógica do grupo como um meio pelo qual se viabiliza a construção da noção de reconhecimento, contribuindo para a construção identitária individual e coletiva através do reconhecimento (TAYLOR, 1998).





**Figura 15.** “Empoderamento feminino”

Vou dizer aqui sinceramente, estar com vocês me empodera muito e eu acho que a gente precisa sempre fazer isso. Sempre empoderar umas às outras. Quando sua colega estiver com o cabelo mais ou menos por causa da transição capilar por exemplo, mesmo que esteja mais ou menos é importante falarmos algo positivo sempre. Logo quando entrei aqui no Luiz Viana, eu cortei o cabelo baixinho. Me davam apelidos e isso machucava. Eu não vou mentir, posso dizer que não ligo para o que as pessoas dizem, mas eu ligo sim. Não vou demonstrar, mas ligo. As vezes a gente fica destruída, mas não demonstra. E ter amigas que estão junto com você e te elogiam, é mais fácil encarar. (Grupo de discussão 05 – jovem do sexo feminino 28/08/2018)





**Figura 16.** “juntas”

Foi evidenciado nas narrativas das(os) jovens, principalmente durante o ensaio fotográfico, o quanto elas se vincularam em uma relação de reconhecimento de si e do outro. Ao abordar sobre as comunicações dialógicas, Jovchelovitch (2008) enfatiza sobre a construção de alianças que ocorrem na experiência em grupo, criando um importante movimento em direção ao outro que, para a autora, é fundamental no desenvolvimento da sobrevivência humana. A maneira pela qual o Eu e o Outro estabelecem a sua relação é uma comunicação aberta e dialógica.



**Figura 17.** “tombamento”



**Figura 18.** “tons”

Eu sei que a sociedade trata diferente pelo tom da pele, mas todo mundo tem que tomar consciência. As vezes só um tom que nos diferencia. (Grupo 04 – jovem do sexo feminino 09/08/2018)

Sim, mas não podemos nos esquecer que quanto mais negro mais sofre racismo. (Grupo 04 – jovem do sexo masculino 09/08/2018)

Nas discussões era perceptível a consciência das(os) jovens acerca de uma escala de opressão que se potencializa no quão mais próximo o indivíduo esteja do perfil socialmente discriminado. Isso nos leva à compreensão sobre como eles percebem a sua diferença diante do outro e de como essas diferenças atuam na construção do reconhecimento. Mead (1932) enfatiza que o reconhecimento do outro consiste em reconhecer a si e a sua diferença e legitimidade que, em um nível pessoal, permite o estabelecimento do Eu.

Após o ensaio fotográfico e considerando como os jovens dessa geração se expressam através da rede social, criando um espaço de comunicação onde externam seus pensamentos e emoções, decidimos analisar como o comportamento no decorrer do ensaio se ampliou para o ambiente virtual através da publicação das fotos e das percebidas pelas(os) participantes.



92 curtidas

\_\_mandxz Apaixonadissima, pelas fotos. Fizeram um grande milagre em mim, rrsrs! Quem diria que a desengonçada sairia bonita em algumas das fotos kkkkk  
 @crislanda\_oliveira  
 @oliveiraepeixoto  
 @jully\_santos1.7  
 Obrigadaa, meninas! ❤️❤️

**Figura 19:** Amanda

**Fonte:**InstagramdeAmanda

Os elogios com ressalvas ou os enunciados de que estar bonita, naquele momento, é uma novidade, foi percebido na maioria das legendas utilizadas pelas(os) participantes. Se elogiar, ao que nos parece, ainda causa estranheza para algumas/alguns e isso foi notório na atividade que fizemos sobre um ‘tour pelo rosto’, baseado no vídeo ‘tour pelo corpo’ de uma militante e *influencer* do movimento negro. A atividade consistia em olhar-se no espelho e descrever o que via e o que percebia sobre o que via. Os relatos obtidos a partir dessa atividade confirmam o efeito da inferiorização de alguns grupos na percepção de jovens negras(os) sobre os próprios traços.

Curtido por **naomyalexia**, **ruth.silva.73** e outras **416** pessoas

**gabrwslk** Seja suficiente para você mesmo, se ame, se aceite e seja você! Não mude por ninguém, você é você, tem suas características próprias e suas qualidades e também defeitos (quem não tem defeitos né!?), mas ninguém pode mudar isso. Se amem, se aceitem!!

**Fonte:** Publicação de Gabriel no Instagram

Curtido por **ruth.silva.73**, **viih.bass** e outras **301** pessoas

**gabrwslk** Aprendendo a gostar desse sorriso 😊💛

... ..

**Fonte:** Publicação de Gabriel no Instagram

O ensaio também gerou efeitos percebidos pelas famílias das(os) jovens e a mãe de um dos participantes comentou que estava surpresa por termos feito seu filho sorrir para fotos, pois ele nunca sorria por não gostar do seu sorriso. Em uma das legendas ele comenta que “está aprendendo a gostar” da característica que lhe causava aversão por não se encaixar no padrão estético que ele aprendeu a admirar.





**Figura 20.** Gabriel

Não ousou dizer que este trabalho e as trocas em grupo promoveu um novo olhar, mas as provocações plantadas e discutidas poderão render frutos. A experiência de ouvir e compartilhar os anseios com outros e de ouvir desses outros as percepções acerca das temáticas discutidas, criou um caminho para novos pensamentos. Os comentários do instagram também foram analisados e percebemos que se criou entre eles um movimento de curtir e comentar as fotos publicadas.



**Figura 21.** Juliana

Eu nunca recebi tanto like nas minhas fotos do instagram. Eu tô me achando a top model. Tô até achando o meu cabelo mais bonito, acredita? Nem vou dar mais prancha. (Grupo de discussão 04, data 09/08/2018).

Seria o instagram - e as outras redes sociais – um meio de fortalecimento das identidades de uma geração que utiliza esses mecanismos como forma de expressão e reconhecimento? O olhar do outro virtual se mostrou importante e necessário através dos relatos das(dos) participantes em torno das movimentações na rede social por causa das publicações das fotos. Não podemos nos aprofundar aqui na temática sobre comportamentos e redes sociais, mas podemos inferir que, tomando como base essa geração que já nasceu possuindo a internet como uma realidade tão próxima, ‘o outro’

citado por Fanon está redimensionado na contemporaneidade, para além dos espaços físicos da convivência pessoal.



**Figura 22.** Larissa

Curtido por [ruth.silva.73](#), [gabrwslk](#) e outras 76 pessoas

**eularisantoss** É com esse sorrisão que eu venho pedir obrigado a vocês , primeiramente agradeço a Deus , por ter me dado a oportunidade de fazer esse ensaio fotográfico , e depois a você [@crislанда\\_oliveira](#) , muito obrigada mesmo , você não sabe o quanto essas fotos me fizeram bem , e não poderia faltar essas fotografas maravilhosas [@oliveiraepeixoto](#) , que amei ter conhecido , vocês registraram o meu melhor lado , o meu sorriso . 🙏🥰❤️

**Fonte.** Publicação de Larissa no Instagram

Assim como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente em um processo que envolve variáveis que se estabelecem desde as primeiras relações que se inicia no ciclo familiar até os primeiros contatos no grupo social (GOMES, 2003). A autora prossegue indicando a identidade negra como fruto de



uma construção social, histórica, cultural e plural, onde indivíduos de um grupo étnico/racial constroem e/ou ressignificam as suas visões acerca desse grupo.

Nesse sentido, quando pensamos nas interações sociais na formação identitária, a escola surge como um espaço que interfere nessa construção. Diante disso, algumas questões foram levantadas: os alunos enxergam na escola um espaço que contribui para a construção de uma identidade racial positiva? O cotidiano escolar contribui para o debate sobre as problemáticas raciais?

Infelizmente nesse estudo a escola não apareceu como um espaço onde essa identidade racial é valorizada, visto que as(os) alunas(os) relataram sentir falta de debates mais profundos dentro da temática racial para alertar as(os) colegas sobre a problemática do racismo e para que eles pudessem se fazer ouvidos.

Seguindo essa perspectiva, emergiu no grupo a sugestão de organizarmos o dia da consciência negra na escola, onde as(os) alunas(os) pudessem protagonizar a construção do evento afim de que as pautas abordadas fossem de acordo com os anseios delas(es). Assim, construímos coletivamente o evento e pudemos ver as(os) alunas(os) protagonizando esse momento na escola e o quanto esse protagonismo foi positivo para uma reafirmação identitária.

### **3.3 “A gente quer espaço para falar e ser ouvido”: o protagonismo juvenil na construção do empoderamento racial**

Nesse subtópico estamos considerando as reivindicações realizadas pelas(os) jovens participantes sobre sentir a necessidade de expressar os seus anseios acerca da temática racial. O ponto de articulação ligando as categorias **protagonismo** e **cotidiano escolar** apresentada na citada categoria de análise se dá pela tentativa de compreensão sobre como a abertura de espaço pela escola, pode promover narrativas que se constroem no fortalecimento da trajetória dessas(es) jovens negras(os).

O conceito de protagonismo juvenil foi incorporado à educação por Costa (1996) e ressalta o jovem como elemento central da prática educativa, participando não somente da elaboração de atividades nos contextos em que estão inseridos, como também na execução e avaliação destas. Entretanto, o conceito de protagonismo juvenil vem sendo discutido por diversos outros autores que apresentam diferentes perspectivas para debate-lo.

Klein (2004), por exemplo, se refere ao protagonismo como um fenômeno que tem em sua essência, atender aos interesses e objetivos da classe dominante, pois retira a responsabilidade do Estado frente às políticas sociais, delegando exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pela sua condição na sociedade. Posteriormente e seguindo essa mesma linha de pensamento, onde o indivíduo é o único responsável por sua inserção nos ambientes sociais, tais como mercado de trabalho, Souza (2006) ressalta o discurso neoliberal presente no conceito de protagonismo, visto que os atores sociais se encontram para a negociação de interesses.

Entretanto Gandolfo (2005) traz outras reflexões que se aproximam com as compreendidas aqui neste estudo, concebendo o protagonismo enquanto ações juvenis coletivas e participantes que se constroem a partir dos interesses dos próprios jovens e no envolvimento coletivo na promoção da sua autonomia. O protagonismo se configura, nas palavras de Iulianelli (2003) como um modelo pedagógico-político de ações juvenis coletivas.

É claro que o protagonismo juvenil é um conceito amplo que não se limita ao ambiente escolar, mas tomando esse ambiente como referência e considerando as experiências em campo, pude evidenciar nas narrativas das(dos) participantes a necessidade de maior participação na elaboração dos eventos escolares que estavam destinados aos discentes.

Eu queria que me perguntassem mais sobre esses eventos que rola por aqui. As vezes a gente participa na mão de obra, mas queria dar opinião também. (Grupo de discussão 08 – jovem do sexo masculino 30/09/2018)

A gente queria mais espaço pra falar e ser ouvido também. (Grupo de discussão 08 – jovem do sexo feminino 30/09/2018)

Tomada por essas colocações, questionei sobre o evento da consciência negra, promovido no mês de novembro e ficou perceptível nos relatos que os eventos que já ocorreram no interior do colégio que carregavam essa temática, não contemplavam as demandas e dúvidas das(dos) alunas(os).

Nem lembro a última vez que ocorreu esse evento aqui. Acho que o último foi em 2016 ou 2017. Não lembro. (Grupo de discussão 08 – jovem do sexo feminino 30/09/2018)

Ai, gente é sempre aquele mesmo negócio de sempre, né? A gente podia aproveitar esse ano com Cris aqui e pedir pra fazer um evento em que a gente participe. Não tô falando de dança nem teatro não, mas algo pra gente falar, sei lá. (Grupo de discussão 08 – jovem do sexo feminino 30/09/2018)

A noção de protagonismo juvenil também ganha formas a partir da concepção da sociedade e de espaço público em que os indivíduos, ditos atores sociais, se encontram e negociam interesses (SOUZA, 2008). De acordo com essa concepção, a autora ressalta que o próprio indivíduo é responsável por sua inserção nos espaços sociais e precisa manter-se atuante para negociar com os outros atores sociais, constituindo assim, a chamada sociedade civil. Desse modo, o jovem protagonista é, também, o ator principal e atua em um cenário considerado público.

Motivada por esses referenciais e pelas sugestões que emergiram do grupo acerca da participação da articulação dos eventos internos, levei para a coordenação pedagógica esses anseios na expectativa de incluir as(os) jovens participantes nas tomadas de decisões do evento sobre o dia da consciência negra. Com a sugestão acatada e a responsabilidade pela organização do evento, formamos uma pequena comissão com as(os) alunas(os) participantes da pesquisa que tinham como primeira demanda fazer um levantamento de interesses e dúvidas sobre a temática racial. Nesse primeiro momento foram selecionados os seguintes subtemas: transição capilar, beleza afro, empoderamento e cotas raciais e posteriormente acrescentamos: preconceito religioso, racismo, saúde mental da população negra, branqueamento e relações afetivas.

O evento ocorreu nos três turnos de funcionamento do colégio e contou não somente com a presença de convidados externos que participaram das mesas de debates, mas também com a participação dos próprios alunos no decorrer de todas as apresentações que envolveram: danças, peça teatral, exposições, oficinas de turbantes e tranças, além da composição de uma mesa destinada aos relatos em que quatro das/os alunas(os) participantes da pesquisa abordaram, com base nas suas perspectivas, as seguintes temáticas: racismo, beleza negra, branquitude e o racismo presente na linguagem.



**Figura 23:** Mesa composta por convidados externos apresentados da esquerda para a direita: Raphael Brito, Crislândia Oliveira, Laís Batista, Suellen Amaral e Bruno Silva, que abordaram as seguintes temáticas: ‘Colorismo’; ‘Juventude negra’; ‘Afetividade – Solidão da mulher negra’; ‘Saúde mental da população negra’ e ‘Cotas’.

Trazendo como foco a mesa em que as(os) alunas(os) participantes compuseram para abordar os subtemas anunciados acima, foi perceptível na fala de cada um(a) deles a importância da participação nos grupos de discussão que, conforme definido por elas(es), contribuiu para uma nova percepção.



**Figura 24.** Mesa redonda composta pelos (as) alunas (os) participantes da pesquisa.

Para quem não sabe, a gente participa de um grupo aqui na escola promovido por Cris e a gente discute várias temáticas sobre questões raciais e foi muito importante para mim, por exemplo, para que eu pudesse perceber que sou linda mesmo e a nossa beleza negra é maravilhosa e a gente precisa enaltecer. Eu já disse uma vez no grupo e vou dizer novamente aqui pra todos vocês, a gente precisa empoderar umas às outras. Se a sua amiga está passando por transição capilar e tá pra baixo com o cabelo dela, diga que ela está 'maravigold' e não deixe essa sociedade racista colocar a gente pra baixo. Temos que ter esse compromisso. (Dia do evento – jovem do sexo feminino-20/11/2018)



**Figura 25.** Mesa redonda composta pelos(as) alunas(os) participantes da pesquisa.

Vocês podem estar achando estranho eu estar aqui nessa mesa no evento da consciência negra, já que sou branco, mas não podemos falar sobre racismo sem falar sobre a posição do branco nisso. Precisamos apoiar essa causa e tirar, por exemplo, frases e palavras racistas do nosso vocabulário. Em uma das reuniões do nosso grupo mesmo, a gente percebeu algumas palavras e frases racistas do nosso cotidiano, tipo a palavra ‘denegrir’ e precisamos ter essa consciência. (Dia do evento – jovem do sexo masculino - 20/11/2018)

Nem posso falar muito sobre nosso grupo porque me emociono, mas quero aproveitar aqui pra agradecer, pois só eu sei o que já ouvi sobre meu cabelo, por exemplo, e compartilhar isso com outras colegas e ouvir o quanto você é bonita e poderosa é muito importante. (Dia do evento – jovem do sexo masculino 20/11/2018)

Os relatos evidenciam a importância da estética nas discussões acerca da temática racial e por onde, muitas vezes, se inicia o processo de rejeição ou pertencimento ao grupo social em questão. Os relatos também explicitam que os discursos racistas vivenciados pela maioria das(dos) jovens, são ocasionados por marcadores físicos, construindo uma forte percepção em volta destes.

A mesa composta por essa(es) alunas(os) causou estranhamento e surpresa de alguns docentes que questionaram a presença delas(es) naquele papel.

Ué, alunos compondo a mesa para falar sobre um tema tão importante? Essa pra mim é nova! (Professora, dia do evento – data 20/11/2018)

Entretanto, revelou naquele contexto como uma estratégia importante de aproximação, visto que foi a mesa em que os alunos presentes mais prestaram atenção e isso foi notado pela coordenação, que posteriormente pontuou o episódio.

Os outros momentos do evento também se mostraram importantes nos relatos das(os) participantes e a palavra ‘empoderamento’ apareceu constantemente na definição das respectivas participações no planejamento e execução do evento e ao serem questionados sobre a sensação de organizarem e comporem a mesa de debate ficou nítido a importância que o protagonismo possui no reconhecimento e formação identitária.



**Figura 26.** Apresentação de dança

Eu amei dançar a música da deusa (em referência a cantora Iza) e me senti tão poderosa quanto ela. (Dia do evento – jovem do sexo feminino 20/11/2018)

Eu me senti tão poderosa. Não só porque era um dia pra falar da gente, mas porque a gente falou também. Eu queria que essa sensação de empoderamento, como as meninas disseram, ficasse por mais tempo. (Dia do evento – jovem do sexo feminino 20/11/2018)





**Figura 27.** Apresentação de dança

Gente, eu fiquei tão nervosa na hora de falar, achei que não sairia nada, mas quando vi todo mundo me olhando e prestando atenção no que eu estava falando, percebi que tinha muito pra falar. Amei muito o papel de palestrante. (Dia do evento – jovem do sexo feminino 20/11/2018)

Eu me achei importante, viu? Até bebi da água dos palestrantes (risos). Mas foi muito bom poder falar para os colegas e para os professores também a nossa opinião sobre o assunto. Porque é muito fácil falar sobre o que é uma coisa, mas é ouvir o que a gente tem pra falar e o que a gente passa todo dia. (Dia do evento – jovem do sexo feminino 20/11/2018)





**Figura 28.** Manifestação



**Figura 29.** Apresentação cultural

Além disso, a informação de que as/os próprias/os alunas/os estavam na organização do evento criou um clima de maior interação das/os outras/os alunas/os que participaram do evento levando símbolos de manifestação e resistência, como a exemplo a bandeira LGBT+. As fotos do ensaio fotográfico foram expostas no corredor da entrada do colégio durante uma semana no mês de novembro e a descrição das/dos participantes acerca dessa exposição reforçam a importância do olhar do outro na construção do auto reconhecimento estético ajudando, a partir disso, na construção de uma identidade racial.

Várias colegas me encontraram aqui e perguntaram se era eu mesma na foto. Estou amando ser famosa. (Dia do evento – jovem do sexo feminino 20/11/2018)

Amei me ver nessas fotos e aqui no colégio. Estou me sentindo bem mais bonita porque várias pessoas já passaram e me elogiaram. Até as professoras. (Dia do evento – jovem do sexo feminino 20/11/2018)

No final do evento e de todas as mobilizações provocadas por ele, a coordenação pedagógica e a direção da instituição me chamaram para sugerir meu auxílio nos próximos eventos da consciência negra e demonstraram o quanto foi positivo perceber as(os) alunas(os) motivadas(os) e mobilizadas(os) com a construção desse dia que desencadeou na solicitação de outras(os) alunas(os) que solicitaram participar dos grupos de discussão, demonstrando interesse nas atividades com o foco na temática racial.

Diante de alguns dos dados expostos nesse último tópico, não seria um despropósito pensar no protagonismo de jovens negros, no empoderamento racial ao serem porta voz das suas próprias experiências. Além disso, a posição de sujeitos que podem e devem ser ouvidos provocou um movimento de troca de vivências em que outras(os) alunas se enxergaram. O questionamento acerca das imposições sociais de branqueamento passa, também, pelo protagonismo das suas próprias histórias. Precisamos dar espaço para elas(es) “falar e serem ouvidos”. As rupturas e reorganizações produzidas pelas experiências dialógicas, nas interações com os outros sociais (na sua dimensão de alteridade), atuaram na reconfiguração da percepção de si e, conseqüentemente, ampliaram experiências subjetivas

## **“MEU CABELO CONTINUARÁ NATURAL”:** CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela compreensão sobre como se constroem os processos identitários é empreender-se em um campo complexo e dinâmico, marcado por deslocamentos e oposições simbólicas que foram construídas nas práticas discursivas no interior dos grupos. A análise dessas narrativas envolve um processo reflexivo que se desenrola na arena da comunicação nos processos dialógicos entre o pesquisador e os interlocutores.

Os percursos realizados neste trabalho compõem um esforço na tentativa de identificar os significados atribuídos pelas(os) jovens acerca da sua cor e do seu grupo de pertencimento. Ao longo do processo interativo, as(os) jovens apresentavam narrativas que evidenciaram a construção de uma identidade social atravessada por diversos aspectos do cotidiano, a exemplo da discriminação.

O “outro” como sendo importante na construção do reconhecimento, foram evidenciados nos relatos e interações onde a percepção em torno das características foram construídas a partir do contato externo. Muitos sequer haviam questionado a sua cor antes de perceberem as diferenças fora do seu círculo de semelhanças.

Ainda assim, esse círculo de semelhanças, ora aqui representado pelo contexto ao qual se inserem, foi apontado pela maioria das(os) participantes como o desencadeador das primeiras tensões acerca da problemática racial. Nesse lugar, aqui destacado como o ambiente familiar, onde se inicia a dinâmica social e as primeiras experiências afetivas, também se apresenta como espaço onde se desapontam os discursos racistas que, uma vez aprendidos, passam a fazer parte do vocabulário das(os) participantes, através de frases, percepções e, até, na compreensão sobre si.

No decorrer dos grupos foi percebido no discurso das meninas maior prejuízo emocional com os episódios de racismo em que vivenciaram. Enquanto as meninas relembavam alguns dos episódios com riqueza de detalhes que as faziam chorar, os meninos demonstravam maior naturalidade e até certo desconhecimento em determinar

o racismo presente em alguma situação. Essa menor sensibilidade pode estar ligada a própria construção de masculinidade na nossa sociedade, pois até nos relatos onde a maioria deles identificavam o racismo presente, ainda assim, tentavam demonstrar não ser uma situação suficiente para abala-los.

Também partiu das meninas o maior interesse na participação do debate racial, tornando-se mais engajadas e mobilizadas nas trocas em grupo. A seleção prévia de participantes para as rodas de conversa procurou garantir a mesma quantidade de meninos e meninas, todavia os encontros seguintes alargaram a diferença da participação, colocando as meninas em maior quantidade. A abertura para falar, expressar os sentimentos sobre as vivências e opinar, também teve um protagonismo maior nas falas femininas. Ao contar e recontar as suas histórias e opiniões, elas reconfiguravam a própria identidade, se abrindo às vivências contadas pelas(os) outras(os) participantes.

Desse modo, é importante ressaltar aqui que mesmo tomando neste trabalho o grupo como unidade de análise, não posso me furtar à sinalização sobre algumas meninas serem as donas das narrativas mais cruéis sobre os episódios de racismo vivenciados, assim como também eram as donas de discursos tão potentes sobre aceitação, aumentando a diversidade do grupo que se desenhou como um espaço de múltiplos discursos sobre identidade racial e reconhecimento. Esses discursos divergentes no grupo se mostraram interessantes, considerando a influência que empreenderam nas(os) jovens. Algumas meninas, por exemplo, adquiriram trejeitos de outras, tanto nas poses do ensaio fotográfico, quanto nos comentários e adjetivos atribuídos para definir determinadas situações.

Essa tomada de posições discursivas construídas em grupo, foi ampliada e evidenciada no evento do dia da consciência negra em que as(os) participantes puderam se fazer ouvir discutindo pautas raciais, ocupando o espaço dos debates que contemplavam seus interesses, tanto os que existiam antes da vivência em grupo, quanto os que passaram a existir depois. Ser ouvido no ambiente escolar, especificamente nesse

evento, se mostrou positivo para as(os) participantes e para as(os) outras(os) alunas(os) da instituição que, ao assistirem, solicitaram na secretaria a participação nos grupos de discussão, mas foram informadas sobre se tratar de uma pesquisa que existia um tempo para finalização<sup>11</sup>.

Não podemos deixar de trazer à discussão a abertura do colégio para o diálogo, mesmo que outrora tenha sinalizado dificuldade em iniciar o debate racial e até na construção de eventos para abordar essas discussões, se mostrou aberta às intervenções e interessada em algumas reconfigurações. Assim, logo após o evento do dia da consciência negra, a escola solicitou auxílio para a inclusão de alguns livros<sup>12</sup> que aborde as discussões raciais na matriz curricular de algumas disciplinas, como literatura e história.

Assim, a experiência dialógica destacou um conjunto de discursos que se assemelhavam, na medida em que outros se mostravam opostos e na proporção em que o grupo avançava, era percebido a contribuição que ele promoveu na mudança de alguns entendimentos das(os) jovens sobre si e sobre os outros que compõem o seu grupo social.

O engajamento na participação dos grupos de discussão também foi outro ponto evidente nesse estudo, pois o desenrolar dos encontros estabeleceu uma vinculação que pôde ser percebida através das mobilizações das(os) próprias participantes em levar as discussões iniciadas nos encontros para os ambientes externos, incluindo-se aí, o familiar.

---

<sup>11</sup>Meses depois de finalizar esta pesquisa, a pesquisadora foi contratada por uma instituição de ensino para permanecer no colégio com um grupo de estagiários estudantes de Psicologia.

---

<sup>12</sup>Os livros indicados foram: “Inclusão étnica e racial no Brasil” de José Jorge de Carvalho; “Claros e escuros” de Muniz Sodré; “O espetáculo das raças” de Lilia Moritz Schwarcz; “Do quilombo à favela” de Andreino Campos e “Saber do negro” de José Rufino dos Santos.

Esse engajamento foi constituído a partir da vinculação criada com o grupo e comigo, enquanto pesquisadora, pois no lugar de jovem negra que se dispôs à empreitada de pesquisar outras(os) jovens negras(os) pude, com aproximação e sensibilidade de causa, compreender o que foi compartilhado em um sentido também pessoal, intervindo e ajudando na construção de novos questionamentos sobre algumas problemáticas no campo racial. Isso se confirma nos comentários de algumas das jovens participantes que informaram se sentirem confortáveis por conversar sobre “esses assuntos” comigo, pois sabiam que eu iria entender.

Além disso, pude experimentar algumas prazerosas situações como ir ao campo de turbante e despertar o olhar de uma das participantes que logo sinalizou vontade de também usar um, mas achava que não ficaria legal nela. Após algumas trocas e dicas sobre amarrações, ela me pegou de surpresa ao aparecer, duas semanas depois, vindo me mostrar o turbante lindo amarrado sobre a cabeça. Além disso, pude perceber a construção de um pensamento que era compartilhado por várias outras meninas e servia como um mantra: “meu cabelo continuará natural”. Essa frase foi proferida de várias formas diferentes, seja na afirmação da naturalidade que se é ou se assumiu no cabelo, ou na afirmação de que não mais usaria pranchas ou qualquer outro tipo de alisamento.

O cabelo, aqui, se mostrou o meio pelo qual se desencadeou as primeiras situações de racismo e através do qual se refletiu sobre a própria cor, além de criar um tipo de demarcação. O meu cabelo também foi pautado, ora nas curiosidades sobre cuidados e tratamentos, noutra sobre o meu processo de transição capilar e aceitação. Não me comprometo a colocar a minha imagem aqui como modelo de referência, mas reforço a importância sobre todo tipo de representatividade, pois mais importante do que o nível de contribuição que essa pesquisa oferece ao debate acadêmico na área das relações raciais, é o impacto que ela provocou nas reflexões das(os) jovens participantes que entre lágrimas, questionamentos e ressignificações, me ajudaram a escrever essa pesquisa que, em muitos momentos, também me escreveu.



*“No momento em que escolhemos nos amar, começamos a nos mover em direção à nossa liberdade e a agir de formas que libertam a nós e aos outros”.*

**Bell Hooks**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo (org). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALENCASTRO, L.F. (1997). **Vida privada e ordem privada no Império**. Em F.A. Novais (coord.) L.F. Alencastro (Org.), História da Vida Privada no Brasil: Império, v.2, (pp.11-94). Companhia das Letras, São Paulo.
- APPIAH, Kwame. **Na Casa de Meu Pai: África na Filosofia da Cultura**. Rio de Janeiro: Contra Ponto, 1997.
- BENTO, M.A.S. (2007). Branqueamento e Branquitude no Brasil, Em I., Carone & M.A.S. Bento (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**, (pp. 25-58), Petrópolis: Vozes
- BENTO, M.A.S. (2002). Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Carone, I. & Bento, M.A.S. (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes. Pp.147-162.
- BRAH, A. (2006). Diferença, diversidade, diferenciação, **Cadernos Pagu**, vol.26, (pp.329-376). Retirado em: 26 de maio. 2018, do site: <[www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo)>.
- BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em 20 set. 2018.
- BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012, Seção 1, p. 26. Disponível em <<http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em 20 set. 2018.
- BRUNER, J. **Atos de Significação**. Porto Alegre: ArteMed, 1997
- CALLEJO, Javier. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Editorial Ariel S.A, 2001.



- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Os jovens e a cidade**: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: Relume Damará: FAPERJ, 2002.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: Jovens, Escola e Cultura. **Revista de educação de jovens e adultos da rede de apoio à ação alfabetizadora o Brasil**, São Paulo, nº 10, novembro de 2000.
- CARNEIRO, S. **Negros de pele clara**. Disponível em <<http://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara/>> Último acesso: 05 de julho de 2018.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: MEC, SECAD, 2005
- CAVALLEIRO, E.S. (2000). **Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar**. Educação, racismo e antirracismo. Novos Toques, 4.
- CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: Azevedo, José Clóvis de; Krug, Andréa; Simon, Cátia (orgs.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- COSTA, A.C.G. O adolescente como protagonista. In: BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Saúde. Área de Saúde do Adolescente. **Cadernos, juventude saúde e desenvolvimento**. v.1. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000
- CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialista em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, 171-177. 1/2002.
- DAYRELL, J., (1999). Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, no 30, p. 25-39, dez., (2002b). Juventude, produção cultural e a escola.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em: janeiro de 2018.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: Fávero, Osmar; Spósito, Marília Pontes; Carrano, Paulo; Novaes, Regina Reys (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. UNESCO, MEC, ANPED, 2007.
- DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena**: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DOMINGUES, P.J. (2002). Negros de alma branca? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, n. 03, (pp.563-599). Retirado em: 18 de abril de 2018, no site:<[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)>.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 2008.

FIGUEIREDO, A. (2007). “**Cabelo, cabeluda, descabelada**”: identidade, consumo e manipulação da aparência entre os negros brasileiros, Trabalho apresentado na XXVI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu, MG.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. Entrevistas e discussões tipo grupo de foco. In: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, pp. 124-136, 2004.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, pp. 271-279, 2004.

FLORES, M.B.R. (2007). **Tecnologia e estética do racismo: ciência e arte na política da beleza**, Chapecó: Argos.

GANDOLFO, M.A.P. **Formação de Professores de Ensino Médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: Bauer, Martin & Gaskell, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, pp. 64-89.

GELEDÉS. **Dossiê Afrofuturismo: saiba mais sobre o movimento cultural**. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/dossie-afrofuturismo-saiba-mais-sobre-omovimento-cultural/#gs.Qrm1C30>. Acesso em: 28/11/2018

GIACOMINI, Sonia Maria. A noite da Beleza Negra - Africanidade e identidade negra. In: **Beleza Mulata e Beleza Negra** - Estudos feministas, ano 2, n° 94, 1994. p. 217-227.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOMES, N.L. Identidades e Corporeidades Negras. Reflexões sobre uma experiência de formação de professores(as) para a diversidade étnico - racial. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**,2006.p77- 84.

GOMES, N.L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133 -154, abr. 2011.

GOMES, N.L. (2002). Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, 38-47. Último acesso em 16 de junho de 2018, de <http://www.letras.ufmg.br/poslit/>

GOMES, Nilma Lino. Programa de Ações Afirmativas na UFMG: uma proposta corajosa. GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

GOMES, Nilma Lino. Juventude, práticas culturais e negritude: o desafio de viver múltiplas identidades. In: **27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 2004, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, p. 1-16, 2004b.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coords). **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. In: Cadernos Pagu: raça e gênero (6-7). **Publicação do PAGU – Núcleo de Estudos do Gênero/Unicamp, Campinas – SP**, pp. 67-82, 1996.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2ª edição, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com raça em Sociologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan-jun. 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2ª edição, 2002.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. In: **RBCS**, vol. 14, nº 39, pp. 103-117, fev. 1999.

GUIMARÃES, A.S.A. (1999). **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil, Novos Estudos**, n. 54, (pp. 147-156), CEBRAR.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovk (org.). [Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília:UNESCO, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ. 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

HOFBAUER, Andreas (2006). **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. In: **Revista Estudos Feministas**. Vl. 3, nº 2, 2º, pp. 458- 463, sem/1995

IULIANELLI, J.A. Jovens em tempo real. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise sobre as condições de vida da população brasileira n. 21. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2013/default.shtm> . Acesso em: dezembro de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: n. 19. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2016/default.shtm> . Acesso em: junho de 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W, & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Expectativas sobre a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho: reflexões preliminares. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães (orgs.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

KLEIN, B.L. Protagonismo juvenil e cidadania: uma proposta pedagógica burguesa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOFBAUER, A. (2006). **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP.

FARIA, L; COSTA, M.C. (2009). Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional, **Sociologias**, ano 11, nº 22, (pp. 314-351), Porto Alegre.

LACEERDA, L. Artigo publicado originalmente em <http://www.afrofronta.org/geração-tombamento-o-“lacre”-comoempoderamento-estético-entre-jovens-negrasurbanas-> Último acesso em 05 de julho de 2018.

LIMA, M. E. O. (2002). **Normas Sociais e Racismo: Efeitos do Individualismo Meritocrático e do Igualitarismo na Infra Humanização dos Negros**, (Tese de Doutorado), Instituto Superior de Ciências do Trabalho da Empresa - ISCTE. Último acesso em 28 de maio de 2018, do site: <www.marcuseugenio.wordpress.com>.

LIMA, M.E.O. (2011). **Da diferença à indiferença: Racismo contra Índios, Negros e Ciganos no Brasil**. Em Techio, E.M. & Lima, M.E.O. (orgs.). Brasília: Technopolitik.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones (tradução: Ignácio Sánchez de la Yncera). **REIS – Revista española de investigaciones sociológicas**, n. 62, pp. 193-242, abr/jun, 1993.

MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURAK, Solum Donas (compilador). **Adolescência y Juventud en América Latina**. Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, pp. 41-56, 2001.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. La juventude es más que una palabra. In: MARGULIS, Mario (editor). **La juventude es más que una palabra**. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 13-30, 1996

MEAD, G.H. **A Brincadeira, o jogo e o outro generalizado. Pesquisas e práticas psicossociais**. São João Del Rei, 5(1), jan./jul.,2010.

MEAD, G. H. **Espírito, persona y sociedade**. Barcelona: Paidós, 1973.

MELUCCI, A., FABBRINI, A. (1992). **L’età dell’oro: adolescenti tra sogno ed esperienza**. Milano: Feltrinelli.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP &A, 2003. p. 69-83.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. 2a ed. Brasília: Fundação cultural palmares; Rio de Janeiro: OR editor produtor editor. 2003.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. **Juventude negra: vozes, olhares e intervenções políticas do ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2007.

NOGUEIRA, O. (2007), “**Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**”. Tempo soc., 19, (1), (pp.287-308).

NOVAES, R. O Projovem no cenário da Política Nacional de Juventude. Relatório de Atividades: 2005. Brasília, Secretaria Nacional de Juventude 2007, p. 12 e 13. **Juventude: conflito e solidariedade.** Rio de Janeiro: ISER. Comunicações do Iser 50, 1998.

NUNES, S.S. (2010). **Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil.** (Tese de Doutorado) – Instituto de Psicologia. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

PAIM, A.S. (2007). **Aparência física, Estereótipos e inserção profissional: um estudo sobre a profissão de Secretariado Executivo segundo a percepção das estudantes de secretariado.** (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.

PAIM, A. S.; Pereira, M. E. (2011). Aparência física, estereótipos e discriminação racial, In: **Ciências & Cognição**, vol. 16 (1), (pp.02-018), Salvador. Último acesso em 12 de junho de 2018 do site: <[www.cienciasecognicao.org](http://www.cienciasecognicao.org)>.

PEREIRA, J. G. **À flor da pele : a juventude negra feminina na agenda política de juventude no século XXI** / Juliano Gonçalves Pereira.—2013. x, 86f. + apêndices: il.; enc.

PERALVA, A., (1997). O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPED, no 5/6. SOUZA, N. S. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

QUAPPER, Klaudio Duarte. ¿Juventud o juventudes? Acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. In: BURAK, Solum Donas (compilador). **Adolescência y Juventud en América Latina.** Costa Rica: Conselho Editorial DLUR, pp. 57-73, 2001.

SANT’ANNA, D. B. (2005). Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. Em: Sant’Anna, D. B. (org.), **Políticas do corpo**, São Paulo: Estação Liberdade.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SANTOS, Marinês Ribeiro. Gênero e cultura material: considerações sobre a dimensão política dos artefatos cotidianos. **Revista Estudos Feministas**, no prelo, 2015.

SANTOS, Alessandro de Oliveira. **Superar o racismo e promover a saúde da população negra: desafios para o trabalho de prevenção ao HIV/Aids no Brasil**. In: PAIVA, Vera; AYRES, José Ricardo; BUCHALLA, Cassia Maria (orgs.). Direitos humanos e vulnerabilidade na prevenção e promoção da saúde [Coletânea]. Livro 1: Da doença à cidadania. Curitiba: Juruá, 2012.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **Mulher negra, homem branco: um breve estudo do feminino negro**. São Paulo: Pallas, 2004.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRASIL, Érico. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SILVA., A.C. (2005). A desconstrução da discriminação no livro didático. In: Munanga, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Pp. 21-43.

SILVA, P. V. B. **Goffman discípulo de Mead?**. Campo Grande, n. 25, p. 116-133, jan.-jun., 2007.

SOUZA, R.M. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Neusa Santos (1983). Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal. (Coleção Tendências, vol. 4).

SPÓSITO, Marília Pontes; Carrano, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: Fávero, Osmar; Spósito, Marília Pontes; Carrano, Paulo; Novaes, Regina Reys (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. UNESCO, MEC, ANPED, 2007.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (org). **Retratos da Juventude Brasileira**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, pp. 87-127, 2005.

TAYLOR, C. **As fontes do Self**. São Paulo: Edições Loyola, 1998

VALENTE, A.L. (2005). Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, (28), 62-76. Último acesso em 24 de junho de 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a06n28.pdf>

VILHENA, J. de; MEDEIROS, S; NOVAES, J. de V. (2005). A violência da imagem: estética, feminino e contemporaneidade. **Rev. Mal-estar Subj.** [online], vol.5, n.1, pp.

109144. Último acesso em 18 de março de 2018, do endereço: <[www.pepsic.bvsalud.org](http://www.pepsic.bvsalud.org)>.

VIANA, R. P.; SANTOS, E. D. Projeto samba na roda da saia empoderamento feminino através do samba em minas GERAIS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 583-600, jan. 2018. ISSN 2177-2770. Último acesso em 13 de junho de 2018 Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/568>>.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **O Mapa da violência dos municípios brasileiros**. Brasília: OEI, 2007.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **O Mapa da violência dos municípios brasileiros**. Brasília: OEI, 2007.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível.

**Estudos feministas**. Florianópolis, 13(1):216, janeiro-abril/2005a.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim: perspectivas para a análise das relações entre Educação e trabalho. **XXIX Encontro Anual da ANPOCS**, 2005b.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 13, pp. 260-300, jan/jun. 2005c.

XAVIER, L. Palestra —**Harmonização de conceitos e abordagens: a construção dos sujeitos políticos no enfrentamento dos diferentes eixos de subordinação**.|| Brasil/DF 2012.



# APÊNDICE

**APÊNDICE A. CALENDÁRIO DE CAMPO**

<b>CRONOGRAMA 2017 / 2018</b>			
<b>ATIVIDADE</b>	<b>SET/17</b>	<b>MAI a JUN/18</b>	<b>JUL a NOV/18</b>
Reunião com diretor, coordenadoras e professoras	<b>X</b>		
Reunião com a Psicóloga da instituição	<b>X</b>		
Apresentação inicial, explicação e assinaturas do TCLE.		<b>X</b>	
Rodas de conversa		<b>X</b>	
Grupos de discussão			<b>X</b>
Ensaio fotográfico			<b>X</b>
Evento do dia da C. Negra			<b>X</b>

**APÊNDICE B – DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM CAMPO**

ENCONTRO	ATIVIDADE
01	Início do grupo de discussão com perguntas norteadoras para desencadear o debate. Consideramos que já havíamos realizado alguns debates nas rodas de conversas que antecederam essa etapa, a pergunta escolhida para esse encontro foi: “Em que momento as(os) jovens se perceberam negras(os)” e “se ocorreu alguma situação cotidiana para essa tomada de decisão”.
02	O grupo foi conduzido através de um primeiro questionamento sobre “os episódios de racismo em que sofreram ou presenciaram”.
03	Este encontro foi iniciado com uma indagação sobre as figuras de referência que elas(es) possuem, contemplando as figuras da mídia e do contexto onde vivem.
04	Neste encontro, foi abordada uma reportagem sobre o depoimento de uma criança de 08 anos que relatou sentir orgulho da sua cor e cabelo. Desse modo, lancei o questionamento “se ocorreu algum momento que gerou orgulho de pertencimento”.
05	Neste encontro realizei uma dinâmica com fotos de pessoas negras em situações aleatórias para conversarmos sobre estereótipos. Procurei saber sobre a inferência deles acerca das fotos, ressaltando a liberdade de expressão que eles possuem nos nossos grupos de discussão para garantir uma resposta mais sincera possível. Diante das respostas, discutiremos sobre estigmas sociais e implicação destes na percepção sobre a(o) negra(o) na sociedade.

06	O encontro ocorreu com a discussão em grupo a partir de reportagem sobre uma reportagem com o relato de uma mãe sobre o episódio de racismo sofrido pela filha de 08 anos na escola.
07	Discussão iniciada a partir de uma situação-problema sobre racismo na escola. Objetivou-se nesse encontro, compreender como os jovens encaram os possíveis episódios de racismo no cotidiano escolar.
08	Neste encontro retomamos o assunto sobre ‘cotidiano escolar’, nos aprofundando sobre o tópico. Busquei compreender como as(os) jovens enxergam o contexto da escola e como se sentem pertencentes e inseridos nesse espaço.
09	Nesse encontro a discussão se desenvolveu a partir da música e clipe “Respeite a minha pele”, do Marvyn que é uma música afirmativa acerca dos traços negros. Pretendo, nessa discussão, não só falar sobre afirmação, mas também preparar o grupo para iniciarmos discussões em um campo mais político e histórico nos encontros seguintes.
10	No encontro reservado para este dia, programei a apresentação do vídeo de uma youtuber chamada Gabi Oliveira, do canal ‘GabiDePretas’, que fez um vídeo com uma <i>tour</i> sobre o rosto dela. Nesse vídeo ela apresenta algumas características do seu rosto e vai narrando a história sobre como se deu a aceitação dessas características socialmente colocadas como inferior.  Link do vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis">https://www.youtube.com/watch?v=CEOvcHPvvis</a>
11	Este encontro objetivou-se a discussão sobre o racismo presente na linguagem e se desenvolveu através de uma dinâmica criada a partir de frases racistas utilizadas cotidianamente, tais como: “você é bonita para uma negra”; “você é um ótimo rapaz, um negro de alma

	branca”; “corri muito, estou com cheiro de preto”; “não tente me denegrir”, dentre outras.
<b>12</b>	<p>Acreditando na importância de politizar a discussão sobre racismo para que a minha contribuição para com esses jovens seja mais assertiva, reservei alguns encontros para falarmos sobre os aspectos sociais que hierarquizam grupos sociais. Numa linguagem mais adaptada a realidade dos participantes, pretendo, através de perguntas norteadoras, discutir sobre como/porque/por onde a sociedade hierarquiza grupos visando interesses hegemônicos. Além disso, as perguntas norteadoras serão formuladas recuperando alguns relatos dos participantes sobre suas vivências para fomentar o debate na intenção de analisar até onde eles compreendem esse movimento social e para que eu saiba como contribuir para essa compreensão.</p>
<b>13</b>	<p>A discussão desse encontro se desenvolveu a partir do debate sobre referências negras. Retomei algumas considerações feitas pelas(os) jovens e me aprofundi nesse tópico na intenção de conversarmos sobre representatividade e para apresentar para eles algumas referências. Separei algumas figuras de representatividade dentro e fora da mídia, dessa e de outras gerações, para que possamos visualizar uma variedade de pessoas e os seus respectivos pensamentos e atividades que realizadas como contribuição social. A intenção é de apresentar, não somente um maior referencial para os participantes, como também enaltecer figuras negras importantes na construção social.</p>
<b>14</b>	<p>Nesse encontro foi realizada uma dinâmica com a utilização de espelho para conversar sobre os traços de cada um. Nessa dinâmica, os participantes dirão, olhando para o espelho, o que mudariam em si e o motivo pelo qual mudaria. A intenção é perceber, de forma</p>

	<p>direta, como os jovens percebem seus traços e quais os fatores implicam em um possível interesse de mudança em alguma característica.</p>
<b>15</b>	<p>Nesse encontro foi realizada uma pré-amostra das fotos retiradas das(os) participantes no ensaio para que elas(es) possam, a partir disso, relatar como se sentiram durante a sessão de fotos e a sensação ao visualizarem suas imagens nas fotos impressas, além de darem título às suas fotos que serão colocadas na exposição da mostra fotográfica.</p>
<b>16</b>	<p>Encontro para organização do evento do dia da Consciência Negra</p>
<b>17</b>	<p>Esse evento, que foi realizado no colégio sob organização dos estudantes participantes, também se mostrou um momento de produção de dados, visto que eles estiveram em evidência e depois de vivenciarem as atividades e discussões propostas nos grupos de discussão, foi um ponto interessante visualizar como os alunos se apresentaram. Além disso, considero esse momento de protagonismo uma manifestação de empoderamento.</p>
<b>18</b>	<p>Separei um dia para o encerramento dos nossos encontros, pois acredito na importância de nos encerrarmos esse ciclo. O vínculo criado nos meses de encontros, conversas no whatsapp e acompanhamentos em redes sociais nos aproximou bastante e nesse último encontro reservamos para conversar sobre a mudança de percepções até o momento, sobre o que os jovens acharam de participar da atividade de pesquisa. Aproveitamos para conversar sobre o evento, a exposição fotográfica montada na entrada principal</p>

	do colégio e sobre como foi para elas(es) a participação na organização do evento e protagonismo na atuação.
--	--

**APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS (OS)  
PARTICIPANTES**

**FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO**

**NOME:** \_\_\_\_\_

**NOME FICTÍCIO (CASO QUEIRA)** \_\_\_\_\_

**ENDEREÇO:** \_\_\_\_\_

**COM QUEM VOCÊ MORA** \_\_\_\_\_

**IDADE:** \_\_\_\_\_

**SÉRIE:** \_\_\_\_\_ **TURNO:**       Matutino       Vespertino

**GÊNERO:** \_\_\_\_\_      **RELIGIÃO:** \_\_\_\_\_

**RAÇA/COR:** \_\_\_\_\_

**VOCÊ TRABALHA?** Sim  Não

**SE SIM, COM O QUE?** \_\_\_\_\_

**E-MAIL:** \_\_\_\_\_

**TEL:** ( ) \_\_\_\_\_      **CEL:** ( ) \_\_\_\_\_

Obrigada pelas suas informações!



**APÊNDICE D. SISTEMATIZAÇÃO DAS CATEGORIAS EMERGIDAS DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO**

<b>GRUPO</b>	<b>DATA</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>ATIVIDADE</b>
Grupo 01	10/07/2018	Reconhecimento/Identidade	Discussão a partir de perguntas disparadoras
Grupo 02	20/07/2018	Reconhecimento/Identidade	Discussão a partir de um vídeo de depoimento
Entrevista	20/07/2018	Reconhecimento/Identidade	Discussão a partir de relato
Grupo 03	23/07/2018	Preconceito e Racismo	Discussão a partir de perguntas disparadoras
Ensaio fotográfico	24/07/2018	Reconhecimento/Identidade	Ensaio fotográfico realizado com as (os) participantes
Grupo 04	09/08/2018	Branqueamento x Estética Negra	Dinâmica utilizando as fotos dos participantes
Grupo 05	28/08/2018	Reconhecimento/Identidade	Discussão sobre representatividade utilizando referências negras
Grupo 06	06/09/2018	Preconceito e Racismo	Dinâmica de percepções com fotos
Grupo 07	14/09/2018	Preconceito e Racismo	Situação problema com base em uma reportagem
Grupo 08	30/09/2018	Cotidiano escolar	Discussão a partir de perguntas disparadoras
Dia do Evento	20/11/2018	Protagonismo Juvenil	Evento 'Dia da Consciência Negra'.

## APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA DESLOCAMENTO DE MENOR

### AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL

#### Autorização para menores de 18 anos em eventos públicos

*Baseado na Portaria N° 018/2004 - 1ª Vara da Infância e da Juventude*

Eu, \_\_\_\_\_ (nome completo do pai/mãe ou responsável legal), nacionalidade \_\_\_\_\_, portador(a) do RG n° \_\_\_\_\_, autorizo o(a) adolescente/filho(a) \_\_\_\_\_, com \_\_\_\_\_ anos de idade, conforme documento de identidade que porta, de quem sou \_\_\_\_\_ (relação de parentesco) a participar do **ensaio fotográfico** como atividade prática da pesquisa de mestrado de Crislanda de Oliveira Santos Mendes, RG: 14514956-09, ao qual o jovem participa. O ensaio ocorrerá na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) no dia 23/07/2018 e terá duração de 3 horas.

Em caso de dúvidas, pode entrar em contato comigo no: 75 99248-3318

Local: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai (ou responsável legal)

Telefones de contato do responsável:  
\_\_\_\_\_

Observação importante: É OBRIGATÓRIO A APRESENTAÇÃO DA CÓPIA DE UM DOCUMENTO COM FOTO, NOME COMPLETO E DATA DE NASCIMENTO JUNTO COM ESTA AUTORIZAÇÃO. Sem estes, o menor não poderá participar do ensaio.

## APÊNDICE F. TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA ENSAIO FOTOGRÁFICO NO ESPAÇO ESCOLAR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

### AUTORIZAÇÃO PARA ENSAIO FOTOGRÁFICO NO ESPAÇO ESCOLAR

Eu, Crislanda de Oliveira Santos Mendes, RG: 15514956-09 mestranda do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA, venho por meio deste solicitar autorização para a realização de um ensaio fotográfico dentro do Colégio Governador Luiz Viana Filho como atividade prática da pesquisa intitulada: **"Self Dialógico e formação identitária: as narrativas de jovens estudantes sobre ser negro"**. O ensaio está programado para ocorrer no dia 23/07/2018 (segunda-feira), das 11h às 12h e contará com a presença dos alunos participantes da pesquisa.

---

Pesquisadora: Crislanda de O. S. Mendes

---

Orientadora: Mirela F. S. Iriart

---

Responsável pela instituição de ensino

Feira de Santana, 18 de julho de 2018.

# ANEXOS

**ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Educação e Relações Raciais: a perspectiva dos jovens estudantes sobre ser negro (a)”. O objetivo deste trabalho é investigar como se apresenta a autoimagem de jovens negros e negras. Para realizar o estudo, será necessário que você se disponibilize a participar de roda de conversa, entrevista e debates sobre a temática que serão previamente agendadas diante da sua disponibilidade. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a importância da discussão sobre relações raciais dentro do contexto escolar. O risco da sua participação nesta pesquisa será, por ventura, relembrar de alguma situação estressante relacionada a temática. Nesse caso, a pesquisadora poderá interromper a discussão e retomar quando você se sentir confortável para continuar. As informações levantadas serão utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade através da assinatura deste termo, o qual você receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são: a troca de experiência com os outros colegas participantes do grupo, além da participação do debate sobre a temática.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou retirar-se dela a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Essa pesquisa não possui qualquer custo financeiro e caso você ou os seus responsáveis tenha qualquer gasto, será ressarcido pela pesquisadora.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: 75 – 99248-3318 ou 71 – 98146-4711. Você também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, s/n – Av. Transnordestina – Feira de Santana/BA, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone 75 3161-8871.

Desde já agradeço!

Eu \_\_\_\_\_ declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “Educação e relações raciais: a perspectiva de jovens sobre o ser negro”.

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Crislanda de O. S. Mendes

\_\_\_\_\_  
Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart

Instituição: UEFS

Instituição: UEFS

Cel: (75) 99248-3318

Cel: (71) 98146- 3318

e-mail: [cris\\_psi@ymail.com](mailto:cris_psi@ymail.com)

e-mail: [mifis36@gmail.com](mailto:mifis36@gmail.com)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante ou responsável

**ANEXO B. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**Termo de assentimento para criança e adolescente (maiores de 6 anos e menores de 18 anos)**

Olá, me chamo Crislanda, sou psicóloga e pesquisadora e gostaria de te convidar para participar da pesquisa “Educação e Relações raciais: a perspectiva dos jovens estudantes sobre ser negro (a)”.

Queremos saber a sua percepção sobre ser negro (a) dentro e fora do ambiente escolar.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será realizada no Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, onde você e outros colegas participarão de rodas de conversa e debates acerca do assunto. Para isso, será usado/a gravador de voz, fotografia e data show para exibição de filmes. O uso desses materiais é considerado seguro, mas é possível ocorrer evocação de sentimentos negativos acerca do tema. Caso aconteça algo do tipo, você poderá falar comigo pelo telefone 75 99248-3318.

Mas há coisas boas que podem acontecer como: debates sobre a temática racial, conhecer melhor os colegas envolvidos no grupo e trocar experiências.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os participantes.

Quando terminarmos a pesquisa farei uma apresentação e você será convidado (a) a participar e assisti-la.

Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone acima ou poderá entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana, s/n – Avenida transnordestina – Feira de Santana/BA, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone 75 – 3161-8871

Desde já agradecemos!



**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “Educação e Relações raciais: a perspectiva de jovens estudantes sobre ser negro (a) ”.

Entendi os prós e os contras da pesquisa.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, pois não terá problema algum.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

**ANEXO C. TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE  
SANTANA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO – PPGE***TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS*

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Crislinda de Oliveira Santos Mendes sob orientação da Dr<sup>a</sup> Mirela Figueiredo Santos Iriart, do projeto de pesquisa intitulado “Educação e Relações Raciais: a perspectiva dos jovens estudantes sobre ser negro (a)” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990). Feira de Santana - BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa ou responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável